# Lenguaje y Pensamiento

Beatriz Borjas

Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación Nº. 7







Lenguaje y Pensamiento

# Lenguaje y Pensamiento

Beatriz Borjas

Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación Nº. 7






410
BOR
Lenguaje y Pensamiento
Beatriz Borjas
Caracas: IESALC UNESCO, 2007
21,5 X 19 cm
Comunicación, Significación, Lenguaje y Desarrollo Cognitivo,
Filosofía del lenguaje.

*"Es el lenguaje el que da el perfil*
*y presencia a las cosas en el mero*
*acto de nombrarlas, el que da el ser*
*y la forma a las ideas al enunciarlas,*
*el que da el ser y la densidad al*
*sujeto hablante en el modo como fija*
*posición..."*

*Jorge Larrosa*

**Beatriz Borjas**
Licenciada en Letras en la Universidad de Ginebra. Licenciada en Educación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Maestría en Trabajo Social y Acción social, mención análisis de políticas sociales. Docente a tiempo parcial en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Directora del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría. Coordinadora del Programa de Formación del personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las del IESALC UNESCO ni las de la CAF, no comprometiendo a estas organizaciones.

**Equipo de coordinación editorial**
María Bethencourt
Emanuele Amodio

**Serie:** Desarrollo del lenguaje y la comunicación
**Título**: Lenguaje y Pensamiento
**Autor:** Betriz Borjas
**Diseño general:** Lucía Borjas y William Estany
**Diagramación y montajes:** Nubardo Coy
**Iustraciones:** Enrique Colina
**Corrección de textos:** María Bethencourt y Roberto Conda

**IESALC UNESCO**
Edificio Asovincar, Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán.
Apartado Postal 68.394. Caracas 1062-A, Venezuela.
Teléfonos / Phones: (58) 212-286.05.55 - (58) 212-286.10.20
Fax Administración / Administration Fax: (58) 212-286.05.27
Fax Dirección / Director´s Office Fax: (58) 212-286.03.26 (58).212-286.20.39
E-mail: iesalc@unesco.org.ve

**Deposito Legal:**

lf 852 2007 370 735

**Caracas, Marzo, 2007**

# Índice

# Presentación

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

A lo largo de los primeros años del niño y de la niña, la familia y su grupo social más próximo son los responsables de transmitir los elementos básicos del lenguaje, mediante los cuales los niños pueden desarrollar instrumentos comunicativos para integrarse a su sociedad. Este proceso

de formación es complementado, en el caso de las sociedades occidentales o de las directamente influenciadas por ellas, por la institución escolar, la que está llamada a enriquecer el lenguaje en sus distintas manifestaciones, haciendo consciente a los estudiantes de sus formas, funcionamiento e importancia.

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. Por algo Paulo Freire insistía, desde los años 60, en la importancia de enseñar a decir las palabras propias.

Por lo general, la cultura escolar ha reducido la enseñanza del lenguaje a los aspectos formales de una lengua, desdibujando sus sentidos y potencialidades, y restringiendo las capacidades de expresión, de pensamiento, de conocimiento y de creatividad en alumnos y alumnas. Esta situación puede ser revertida definitivamente por los educadores, en la medida en que puedan ellos también tener acceso a distintas perspectivas de asumir el lenguaje y al cómo tales perspectivas pueden llegar a socializarse dentro del aula, nutriendo así su práctica educativa en esta área.

Pensando en ello, el IESALC-UNESCO, con apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), ofrece a los docentes una serie de doce libros destinados al estudio del lenguaje (y de los lenguajes) asumido desde sus sentidos culturales, políticos, lingüísticos y sociales. Se trata de una serie

estructurada con la finalidad de brindar a los educadores de educación básica y media diversificada, herramientas conceptuales y prácticas capaces de ampliar sus propios horizontes de pensamiento y acción sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo tiempo que sugiere algunas alternativas pedagógicas para su puesta en práctica dentro de las aulas.

El recorrido de la serie comienza con cuatro libros destinados al análisis del lenguaje visto desde sus finalidades comunicativas, culturales y sociales (Cultura y lenguajes; lenguajes, ideología y poder; lenguajes y trasmisión del saber; y lenguajes y medios de comunicación) seguidos de cuatro textos donde abordamos su análisis desde una perspectiva psicolingüistica y expresiva (Pensamiento y lenguaje; la lengua; literatura y lenguaje; y tipos de textos) para culminar con cuatro libros dedicados a los componentes pedagógicos del lenguaje (Enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje; y la promoción general del lenguaje en la escuela).

Esperamos que esta serie contribuya a fortalecer nuestros conceptos y vivencias a la hora de comprender lo humano y sus sociedades, las formas de significar la realidad, de hacerla "conocible" mediante palabras y de transformarla también con ellas desde el lugar que cada uno de nosotros ocupamos como educadores.

María Bethencourt y Emanuele Amodio
*Editores*
Caracas, 2006

# Introducción

Los educadores se quejan a menudo de que sus educandos no son capaces de ir más allá de una comprensión literal de los textos que leen, o que no saben expresar con claridad lo que piensan o que no saben elaborar un discurso oral o escrito de forma coherente. Cuando exigimos a los estudiantes que definan un concepto, que expliquen un hecho, que comparen entre sí dos fenómenos o argumenten su opinión, les estamos exigiendo que desarrollen habilidades que son al mismo tiempo lingüísticas y cognitivas.

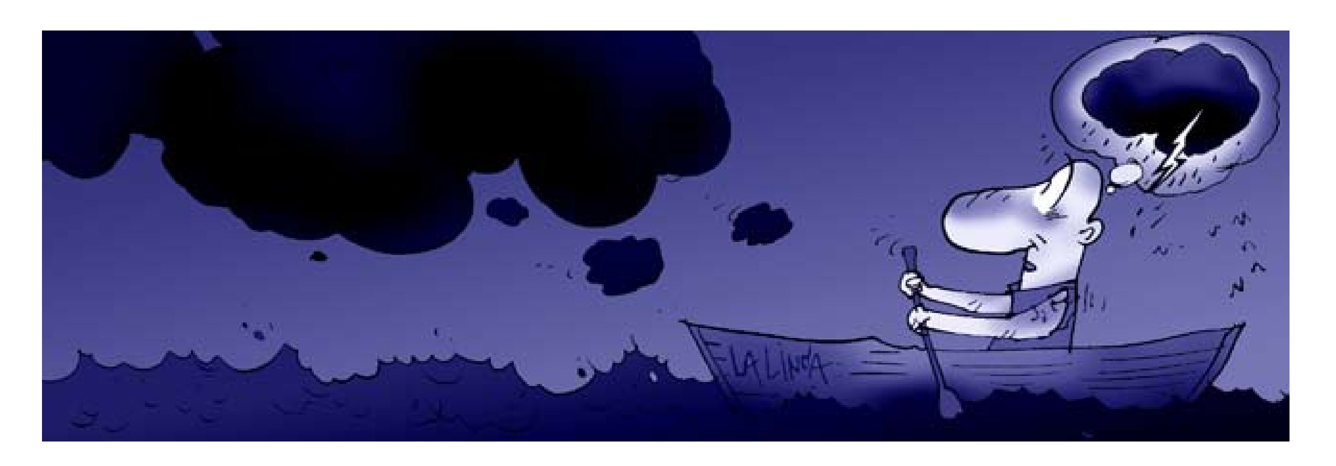
El presente libro es el resultado de una larga conversación imaginaria que la autora ha entablado con varios investigadores que han tratado de explicar en qué consiste esta relación entre lenguaje y pensamiento desde perspectivas tan diversas como la sociológica, la filosófica, la psicológica y la lingüística.

El trayecto de esta conversación imaginaria se inicia con el tema de la significación, partiendo de la idea de que los estudiantes han adquirido un conjunto de competencias lingüísticas desde el momento en

que aprenden a hablar sin tener mucha conciencia de cómo fue ese proceso de aprendizaje, y que deben convertir su propia lengua en un objeto de reflexión. Se trata de aprender a reflexionar sobre el lenguaje para comprender en qué consiste esa herramienta de expresión y comunicación que tienen entre sus manos, antes de dominar sus aspectos formales y normativos.

Con esta actitud reflexiva, la conversación imaginaria continúa intentando responder esas interrogantes que nos hacemos cuando reflexionamos en la relación entre lenguaje y pensamiento: ¿pensamos primero y luego expresamos lo que pensamos? ¿La lengua que hablamos determina nuestra forma de pensar? ¿Necesitamos del lenguaje para pensar? La intención no será de llegar a una única respuesta sobre este tema, sino de aprovechar estas interrogantes para tratar el tema desde una diversidad de perspectivas.

Ahora bien, cuando argumentamos, narramos, dialogamos o comprendemos lo que los otros nos dicen, constatamos con mayor certeza que la relación entre el lenguaje y el pensamiento es más estrecha. Por ello, el último capítulo del libro se detiene en estas formas lingüísticas de elaborar el pensamiento, que nos llevan a la convicción de que mientras más avanzamos en el dominio de la competencia lingüística, más progresamos también en la competencia intelectual.




# 1. El proceso de significación

Podemos conocer lo que nos rodea a través de nuestra experiencia; lo que nos pasa y nos acontece se convierte así en un modo de conocimiento. Sin embargo, la humanidad ha acumulado una cantidad inmensa de conocimientos que llegan a nosotros no por la experiencia directa, sino a través del lenguaje: "desde los primeros años toda nuestra experiencia tiene un aspecto lingüístico", nos recuerda el sociólogo alemán Norbert Elias.[1]

Cuando aprendemos el nombre de un objeto, empezamos a apropiarnos de él; en el mismo instante de nombrarlo lo ubicamos en una clase junto con otros objetos que tienen propiedades semejantes. Adquirimos la capacidad de hablar de los objetos aunque estos no estén presentes. Cuando escuchamos o leemos una palabra sabemos que esa palabra se ha empleado en lugar de otra cosa; se trata de un "índice": nos indica algo. Por ello, el proceso de indicación está en la base de cualquier lenguaje. Un hecho produce una indicación cuando al constatar su pertenencia a una clase, se deduce la pertenencia de otro hecho a otra clase. Encontramos así dos universos de discurso: el universo del discurso indicante (significante) y el universo del discurso indicado (significado).[2] Ambos universos guardan una correlación. Como sucede cuando el pescador constata que el color del cielo pertenece a la clase de los grises y de ello deduce que la mar pertenece a la clase "borrascosa". El gris del cielo se convierte

[1] Elias, Norbert (2000): *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural.* Barcelona: Ediciones Península. p. 78.

[2] Prieto, Luis (1977): *Pertinencia y práctica. Ensayos de semiología.* Barcelona: Editorial Gustavo Gill S.A.

en índice de otra cosa, nos indica que la tormenta se avecina.

Tanto al hablar como al escuchar, al leer o al escribir, estamos continuamente realizando procesos de indicación, es decir, de significación, que son procesos de inferencia que tienen un carácter hipotético e interpretativo. Todo proceso de significación establece, entonces, una estructura triádica: el índice (signo) que media entre lo que indica o significa y el interpretante; el interpretante que relaciona el signo o índice con un objeto que indica o significa; el objeto que funda la relación entre el signo y el interpretante. Tal como señalan Conesa y Nubiola, la relación entre las palabras y los objetos no es mágica ni inmediata, está mediada por el sujeto que interpreta los signos.[3] Hay que reconocer "el carácter esencialmente cognitivo, interpretativo, inferencial del lenguaje".

Asimismo, el conocimiento tiene un carácter lingüístico: según la teoría del símbolo desarrollada por Norbert Elias, "el conocimiento se centra en un nosotros... el conocimiento tiene el carácter de un mensaje de personas a personas..." Lenguaje y conocimiento serían "funciones diferentes del mismo acontecimiento, símbolos sonoros, de pautas sonoras que simbolizan objetos de comunicación".[4] El conocimiento no podría materializarse si estas pautas sonoras no son regularizadas por una sociedad y almacenadas en la memoria del individuo. Es tal la importancia del lenguaje para el conocimiento que Elias llega a afirmar que "los objetos que no tienen símbolo en una sociedad concreta no son conocidos y no son cognoscibles por esa sociedad".[5]

Según Elias, no sólo los seres humanos cuentan con esa capacidad para comunicarse con pautas sonoras, sino que, a diferencia de otros seres vivos, cada miembro de la especie las aprende individualmente; además, las pautas pueden variar de una sociedad a otra (los idiomas), así como pueden cambiar en el tiempo.

En términos de Norbert Elías, si bien es cierto que desde el punto de vista de la evolución humana, la función primaria del lenguaje era hablada, es decir, pautas sensoriales sonoras que se usaban como símbolos para que los individuos pudieran comunicarse entre sí, también cuando leemos o escribimos utilizamos símbolos pero como pautas sensoriales visuales. Y cuando pensamos, utilizamos símbolos que han sido despojados de toda relación "visible con pautas sonoras".[6]

No es fácil darnos cuenta que "nuestras propias formas de pensar y percibir el mundo están encauzadas por canales específicos a través de lenguajes socialmen-

[3] Conesa, Francisco y Nubiola, Jaime (2002): *Filosofía del lenguaje.* Barcelona: Editorial Herder.
[4] Elias, Norbert (2000): op.cit. pp. 174-175.
[5] Elias, Norbert (2000): op.cit. p. 91.
[6] Elias, Norbert (2000): op.cit. p. 163.

te regularizados que uno ha hecho propio y utiliza sin el menor esfuerzo como algo natural”.[7]

Por lo tanto, vivimos en un mundo cuyos objetos de comunicación son ubicados “no sólo de acuerdo con su posición en el espacio y en el tiempo sino también de su posición en el propio mundo de los hablantes según lo indica simbólicamente la pauta sonora que los representa en el lenguaje que hablamos”.[8]

Los signos permiten que sus intérpretes piensen lo que no ven, lo que no tocan (Elias lo llamaría “emancipación simbólica”). Mientras más dominamos estructuras significativas más estamos en capacidad de trascender el espacio, el tiempo y hasta la sociedad concreta en que vivimos. Podemos hablar de los faraones aunque ya no existan en Egipto, podemos narrar historias de sirenas aunque nunca nos hayamos topado con una de ellas, podemos explicar lo que es un castillo encantado sin que tengamos en realidad que penetrar en “uno de verdad”. Es el fenómeno de “separatividad” gracias al cual el lenguaje “es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significados y experiencias, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a generaciones futuras”.[9] Este fenómeno se ve reforzado por el hecho de que los seres humanos han creado un sistema de signos cuya relación con los objetos de la realidad es “arbitraria”, lo que utilizamos en lugar de los objetos no se asemejan a ellos, no son su retrato, varían de una sociedad a otra, y pueden cambiar a lo largo del tiempo.

Desde pequeños nos insertamos en un entorno familiar y social particular; allí aprendemos su lenguaje o el sistema de signos que impera; en tanto que ese sistema ya existía antes de nuestro nacimiento, nos vemos obligados a adaptarnos a él; ejercerá en nosotros, por tanto, un “efecto coercitivo”.

Por otra parte, toda la heterogeneidad de nuestra vida cotidiana (nuestros momentos de reposo, de placer, trabajo, de alimentación, de aseo) necesitan un medio que los homogenice, que nos permita comprendernos, comunicarnos, generalizando lo particular hasta conceptualizarlo. El lenguaje, según Heller, cumple esa función “homogeneizadora” al expresar todo lo pensable de la vida cotidiana, inclusive “los sentimientos, las percepciones o sensaciones que son tan pensables como los pensamientos aunque no exactamente del mismo modo”.[10] Norbert Elias continúa esta idea al afirmar que “… Todo lo que los miembros de una comunidad lingüística pueden experimentar y comunicar articuladamente puede localizarse en su lenguaje. Representa el mundo entero

[7] Elias, Norbert (2000): op.cit. p. 181.
[8] Elias, Norbert (2000): op.cit. p. 189.
[9] Berger, P. y Luckmann, T. (1993): *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu Editores. p. 56.
[10] Heller, Agnes (1977): *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Editorial Península. p. 284.

tal como ellos lo experimentan. El tejido de símbolos lo abarca todo, lo mismo que el espacio y el tiempo. Todo lo que se conoce se conoce por su nombre. El suceso sin nombre es aterrador”.[11]

¿Cómo los educadores pueden hacer comprender a los educandos el papel que juega el lenguaje en sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo iniciarlos en la magia de la significación? Las palabras conducen a la realidad, se refieren a objetos a través de conceptos que los significan de forma arbitraria, sin que los objetos estén presentes, utilizando códigos comprensibles por todos. Al leer, al escuchar, al escribir y al hablar vamos reconstruyendo procesos de significación que permiten “la objetivación, la retención y acumulación de experiencias biográficas o históricas”.[12]



¿Cómo revivir en cada estudiante que se inicia en la escritura la misma emoción que los nativos de África experimentaron cuando descubrieron el poder de la escritura tal como lo narra la escritora danesa en su novela *Memoria de África*. En esta novela, el nativo Jogona se acerca a la narradora y le pide que transcriba lo que él va a contarle. Luego le pide que lea lo que ella ha escrito. Veamos el efecto que causa en Jogona la lectura que Dinesen hace de sus propias palabras:

> “… Cuando Jogona terminó su relato y yo terminé la transcripción, le dije que iba a leérsela. Se volvió para concentrarse mejor. Pero apenas había leído su nombre, envió a buscar a Yogona Kanyagga, que era su amigo y vivía no muy lejos, se volvió rápidamente y me miró con ojos chispeantes, tan llenos de alegría, que transformaron el anciano en un chico, en el mismísimo símbolo de la juventud. De nuevo cuando terminaba el documento y leía su nombre que figuraba como comprobación debajo de

[11] Elias, Norbert (2000): op.cit. p. 153.

[12] Berger, P. y Luckmann, T. (1993): op.cit. p. 76.

la marca de su dedo pulgar, me miró otra vez con expresión vivaz, pero esta vez más profunda y calmada, con una nueva dignidad.

Una mirada como la que Adán lanzó al Señor cuando lo formó del polvo y éste lanzó en sus narices el soplo de la vida y el hombre se convirtió en un alma viviente. Yo lo había creado y le había mostrado como era Jogona Kanyagga para siempre. Cuando le entregué el papel, lo tomó respetuosamente y ávidamente lo dobló en una esquina de su túnica y se quedó con la mano allí puesta. No podía permitirse perderlo, porque su alma estaba allí y aquello era la prueba de su existencia. Allí estaba lo que Jogona Kanyagga había hecho y que conservaría su nombre para siempre: la carne se había hecho palabra y vivía entre nosotros llena de gracia y de verdad.

El mundo de la palabra escrita se reveló a los nativos de África cuando yo vivía allí. Tenía si quería una oportunidad de atrapar el pasado por la cola y vivir un pequeño fragmento de nuestra propia historia: el período cuando se reveló la escritura al pueblo llano de Europa.

[…] El pasado, que había sido tan difícil de traer a la memoria, y que probablemente le parecía que cambiaba cada vez que pensaba en él, había sido atrapado, conquistado y delimitado ante sus ojos. Se había convertido en historia; contra él no prevalecían ni la variabilidad ni las sombras del cambio".[13]

## Pensar el lenguaje

La psicóloga argentina Emilia Ferreiro, discípula de Piaget, se ha dedicado a estudiar el aprendizaje de la escritura en los niños y niñas. Cuando ella analiza los errores que los niños cometen cuando están iniciándose en la escritura, constata que "esas respuestas desviantes son las que mejor dan información para entender cómo se piensa antes de pensar convencionalmente".[14] Estas respuestas expresan un modo particular de pensar. Siguiendo la teoría de Piaget, Ferreira asegura que el niño piensa la escritura: hace hipótesis, hace de la escritura un objeto de conocimiento y produce interpretaciones conceptuales; la investigadora, entonces, se plantea un conjunto de preguntas epistemológicas alrededor de la escritura: ¿Que clase de objeto es ese objeto para el niño? ¿Cómo lo concibe? ¿Cómo lo interpreta? ¿Cómo interactúa con él? ¿Cómo llega a poseerlo?

Sus investigaciones sobre la escritura han llevado a Emilia Ferreiro a reconocer que el acto de escritura es un acto muy

[13] Dinesen, Isak (2000): *Memorias de Africa.* España: Suma de Letras S.L. pp. 136 -140.
[14] Quinteros, Graciela (editora) (1999): *Cultura Escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferrerio con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres.* México: Fondo de Cultura Económica. p. 35.

complejo porque hay que tomar en cuenta la intención, el proceso mismo de producción, el producto terminado, luego cómo será interpretado. Por último, la escritura "ofrece una representación, el lector debe construir el objeto que no está allí".[15] Por ello, Ferreiro se opone a la idea de que una lengua escrita sea la transcripción de una lengua oral, se trata de un nuevo fenómeno lingüístico y cultural. Ferreiro, quizá no haya leído a la escritora noruega Isak Dinesen pero coincide con ella en que "el texto fija el tiempo, las palabras, el orden, y todo lo demás; lo escrito es un instrumento de sujeción del lenguaje".[16]

Con esta actitud epistemológica, Emilia Ferreiro nos invita a desarrollar una actitud reflexiva hacia el lenguaje. Utilizamos diariamente el lenguaje, es un instrumento indispensable en la escuela, en nuestras relaciones sociales, en nuestra cotidianidad. Sin embargo, pensamos poco en él. En una oportunidad, a un estudiante de habla castellana que estaba aprendiendo el francés le preguntaron cómo canta el gallo y él respondió "kikiriki"; pero los franceses escuchan "cocorico". Supuestamente, es una imitación del sonido que emite el gallo, pero ¿por qué los hispanófonos no escuchan igual que los francófonos si el gallo canta igual en todas partes del mundo? El lingüista argentino Prieto nos diría que "la lengua es la estructura que determina la manera particular en que el sujeto hablante conoce los sonidos, y lo que dice en su producción fónica, es decir el sentido".[17]

Interrogantes semejantes nos pueden ayudar a pensar el lenguaje y sus funciones permitiéndonos apropiarnos más de su estructura, de su modo de conocer y de su función comunicativa. La excesiva preocupación por el aspecto formal del lenguaje, por la norma y la gramática, nos ha alejado del estudio del lenguaje desde su desarrollo práctico en la vida cotidiana. Como diría Ferreiro, hasta las faltas del niño que está aprendiendo a escribir esconden una racionalidad que debe entrar en diálogo con otras racionalidades.

### Los juegos del lenguaje

Las reflexiones que Ludwig Wittgenstein ha hecho sobre el lenguaje pueden iluminarnos sobre esa actitud que debemos asumir al pensar el lenguaje. Al partir de la idea de que no hay un único modelo lingüístico sino una pluralidad de "juegos de lenguaje", este filósofo nos invita a pensar el lenguaje como parte de una actividad o de una "forma de vida"; por lo tanto, la conducta linguística está inmersa en los modos de vivir y comunicarse de los seres humanos. Y estos modos de vivir dan lugar a diferentes maneras de jugar el lenguaje. Cada juego establece sus propias reglas.

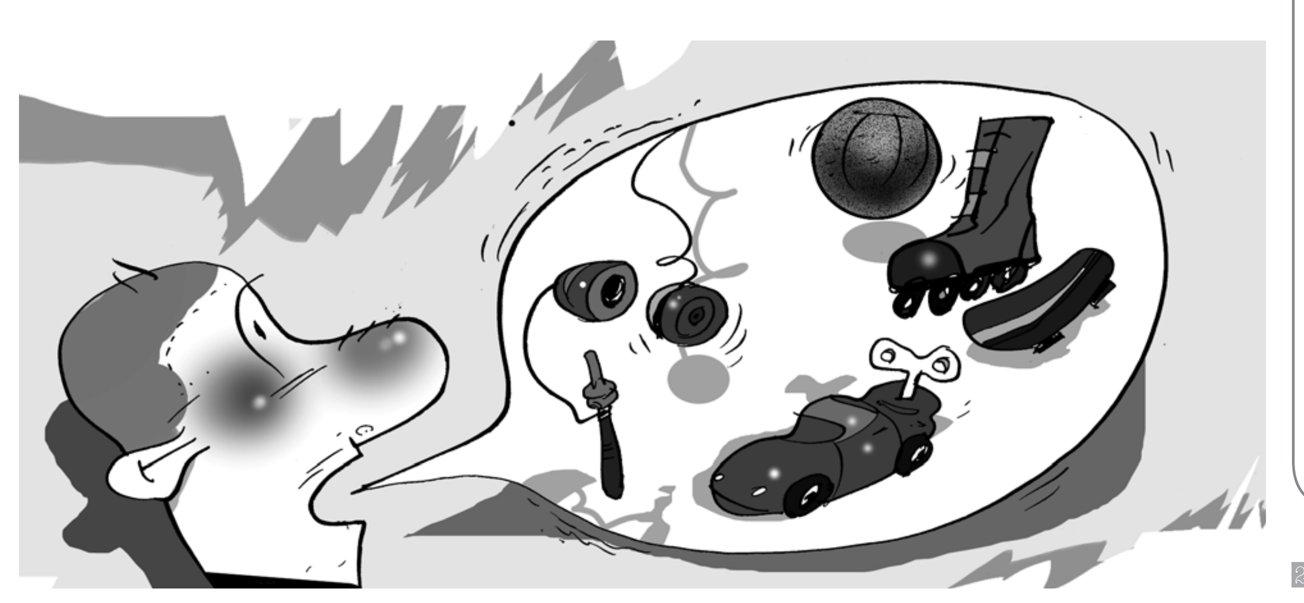
[15] Quinteros, Graciela (editora) (1999): op.cit. p. 110.
[16] Quinteros, Graciela (editora) (1999): op.cit. p. 151.
[17] Prieto, Luis (1977): op.cit. p. 11.

Y todos estos juegos tienen un "parecido de familia" (§67) y ese parentesco es lo que llamamos "lenguaje". Como ejemplos de estos juegos, Wittgenstein menciona los siguientes (§23):[18]

- Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes;
- Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas;
- Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo);
- Relatar un suceso;
- Hacer conjeturas sobre el suceso;
- Formar y comprobar una hipótesis;
- Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas;
- Inventar una historia; y leerla;
- Actuar en teatro; cantar a coro;
- Adivinar acertijos;
- Hacer un chiste; contarlo;
- Resolver un problema de aritmética aplicada;
- Traducir de un lenguaje a otro;
- Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar…

Las reglas se siguen en un contexto público que les da su contenido, de allí el carácter histórico y contingente del significado: "el significado de una palabra es su uso en el lenguaje", dice Wittgenstein (§23). Tene-

[18] Los textos de Wittgenstein han sido tomado de los materiales de los cursos que imparte el profesor Jaime Nubiola en la Universidad de Navarra editados en:http://www.unav.es/users/ Filosofia Lenguaje IIRecursos.html. Fuente original de los textos: Wittgentein, L. (1953): *Investigaciones filosóficas.* Traducción García Suárez, A. y Moulines, U. (1988).



mos que volver al empleo cotidiano que se hace del lenguaje para poder salir del "embrujo" en que hemos caído al creer que hay una sola manera de jugar: "como si sólo hubiera una cosa que se llama "hablar de cosas" (§27). Estudiar el lenguaje supone adquirir una "visión sinóptica" que nos permita abarcar la red de conexiones que existen entre los juegos de lenguaje y entre estos y las formas de vida. Para ello, se recurre a la descripción y no a la explicación como normalmente se hacía.

Al ligar el significado a su uso, al mirar el lenguaje desde sus prácticas concretas, al relativizar sus reglas según las "formas de vida" en que se desenvuelven, Wittgenstein nos propone mirar el lenguaje de forma



más libre, no atada a una sola forma, sino como una caja de herramientas: "Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y tornillos. Tan diversas como las funciones de esos objetos son las funciones de las palabras, y hay semejanzas aquí y allí" (§11). El aprendizaje del lenguaje se convierte no en una explicación sino en un adiestramiento (§5). Y sí hay un interés por establecer "un orden en nuestro conocimiento del uso del lenguaje: un orden para una finalidad determinada; uno de los muchos órdenes posibles; no el orden" (§132).

En este horizonte abierto por Wittgenstein en su obra, "Investigaciones Filosóficas", publicada luego de su muerte en 1951, podemos empezar a pensar los múltiples juegos de lenguaje que los niños y niñas inventan en sus formas de vida, y a partir de allí acompañarlos a desentrañar las reglas de juego ("cabe imaginar muy bien un lenguaje formado tan sólo por órdenes y partes de batalla. O un lenguaje que sólo viniera a constar de preguntas y un par de expresiones, una para la respuesta positiva y otra para la negativa. E innumerables otros").

Desde esa mirada flexible, caemos en cuenta que esta multiplicidad no es fija, algunos juegos nacen, otros envejecen y

se olvidan: “Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas casas, y de casas con anexos de diversos periodos; y esto rodeado de un conjunto de barrios nuevos con calles rectas y regulares y con casas uniformes” (§18).

**El contexto en el lenguaje**

El significado depende del uso que hacemos del lenguaje en un contexto determinado. Por esto, no podemos sostener que el significado de las palabras y las frases pueden desentrañarse desde el análisis de las estructuras lingüísticas. Esto nos lleva a centrar nuestra atención no tanto en lo que conseguimos decir sino en lo que queremos decir y que se encuentra implícito en lo que decimos. Tenemos, entonces, que incorporar en el estudio del lenguaje la intención del hablante, y también el efecto que produce su emisión sobre quien escucha. Alrededor de los enunciados se acumulan un conjunto de información que es relevante para comprender su significado. Este contexto puede ser lingüístico, situacional y sociocultural. Pensar el lenguaje desde su puesta en práctica en contextos particulares amplía el campo de estudio.

La “pragmática del significado”, desarrollada por el inglés Austin y el norteamericano Searle, nos lleva a constatar que así como hay enunciados “constatativos” que describen un estado de cosas que puede ser verdadero o falso, también hay enunciados “realizativos o performativos” que nombran una acción en el mismo momento en que se hace y que no son ni verdaderos ni falsos. Cuando el hablante dice “prometo”, la acción se logra mediante la palabra misma, no la está describiendo ni está transmitiendo una información sino que pronunciar la palabra “prometo” forma parte de la acción misma.[19]

Desde esta perspectiva teórica, el uso del lenguaje es un tipo de acto en el que simultáneamente decimos algo (acto locutivo), lo decimos en determinado sentido (acto ilocutivo) y producimos un determinado efecto (acto perlocutivo).

El “acto de habla” es, según Searle, la unidad mínima y básica de comunicación linguística (“hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla”, es decir, hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, referir, predicar…) Searle le da mucha importancia a los actos ilocutivos, es decir, a lo que el hablante hace al proferir un enunciado. Los actos *ilocutivos* se clasifican: (a) en representativos en tanto que el hablante intenta describir algo; (b) los directivos intentan que el oyente haga algo, por ejemplo, ordenar, preguntar, permitir; (c) los compromisorios intentan comprometer

[19] Cf. Conesa, Francisco y Nubiola, Jaime (2002): op.cit.

al hablante en una conducta futura; (d) los expresivos expresan el estado psicológico del hablante, por ejemplo, agradecer, disculpar, felicitar; (e) los declarativos intentan modificar una situación creando una nueva (dimitir, bautizar, nombrar).[20]

Sin embargo, nos podemos encontrar con actos de habla indirectos, cuando el hablante quiere decir algo distinto a lo que dice; es el caso en el que la fuerza *ilocutiva* no corresponde exactamente con la que expresa su forma gramatical. Son casos en que se muestra que el hablante comunica al oyente más de lo que dice sobre la base de una información previamente compartida entre ambos. Esto nos lleva a tomar en cuenta la intención del hablante que es mucho más que reconocer el significado de sus palabras. La "teoría intencional del significado", desarrollada por Grice, sostiene que el hablante cuando "profiere una emisión, intenta comunicar algo y, a la vez, intenta que su intención comunicativa sea reconocida por el destinatario".[21] También importa el efecto que produce, ya sea porque cambia creencias en él (discurso declarativo) ya sea porque realiza acciones (discurso imperativo o interrogativo).

Vemos cómo se ha ido enriqueciendo el proceso de significación desde la consideración de su estructura ternaria (signo - referente u objeto - persona o sujeto que interpreta). Este acercamiento al lengua-je cotidiano a que nos invitaba Wittgenstein nos lleva a colocar en el centro de la reflexión los aspectos dinámicos de la interacción comunicativa, en la cual ambos interlocutores están implicados, y la cual se desarrolla en un tiempo y contexto determinado. En estos términos, la conversación se convierte en el "uso prototípico del lenguaje". En un acto de conversación observamos que cada individuo se encuentra en un "entorno cognitivo" compuesto de informaciones y suposiciones que son "manifiestos" para él, y para poder comprender el significado de algunas palabras u oraciones debe escoger hechos y suposiciones de ese entorno para procesarlo como información. Esto nos acerca a la noción de "inferencia pragmática": cuando concluimos algo sobre la base no de lo que se dice sino sobre lo que está contenido implícitamente en los elementos léxicos, o en la estructura sintáctica del enunciado o en principios extralinguisticos que se han denominado la "información contextual del conocimiento compartido". La presuposición es un tipo de inferencia, como, por ejemplo, cuando proferimos "Juan dejó de fumar" estamos presuponiendo que "Juan fumaba antes".

Estos aportes desde el campo de la filosofía del lenguaje pueden ayudarnos a aproximarnos al estudio del lenguaje desde

[20] Conesa, Francisco y Nubiola, Jaime (2002): op.cit. p. 177-178.
[21] Conesa, Francisco y Nubiola, Jaime (2002): op.cit. p. 183.

la práctica misma en actos concretos de comunicación. Podrían orientarnos a analizar cómo se van desarrollando comunidades de hablantes en situaciones, espacios y tiempos definidos. Desde allí, constatamos que la acumulación de cultura que la misma lengua conlleva forma parte de los entornos implícitos de los interlocutores.

## ***Guía de investigación***

*Educadores y estudiante*

Proponemos a los educadores realizar con los estudiantes las siguientes actividades:

Observar y registrar conversaciones entre estudiantes mientras realizan una tarea práctica, juegan o se divierten. Posteriormente, analizar en clase estos registros y reflexionar los siguientes aspectos:

1. El objetivo de la conversación;
2. La coherencia y la cohesión del discurso;
3. Los contenidos implícitos que dependen del contexto.



# 2. La relación entre pensamiento y el lenguaje

Hemos visto que el fundamento del lenguaje está en la noción de significación y cómo esta noción se ha visto enriquecida por la noción del uso del lenguaje en contextos concretos de comunicación. Hemos partido de una visión triádica de la significación que lleva implícita una relación más profunda entre realidad-pensamiento y lenguaje. Ahora nos toca profundizar sobre cómo el lenguaje "da el ser y la forma a las ideas al enunciarlas".[22] ¿Cómo se relaciona el pensamiento con el lenguaje? Algunas teorías defienden que el pensamiento se da antes del lenguaje; otros piensan que el lenguaje configura lo que pensamos; y hay una tercera tendencia que afirma que el lenguaje es vehículo del pensamiento. Intentaremos recorrer estas tendencias con una mirada global retomando conceptos claves de varios investigadores del tema. Quizá lo importante no es tanto decidirse por una de las tres posiciones, pero sí tener claro el panorama intelectual del debate.

[22] Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica. p. 43.

### El lenguaje es signo del pensamiento

Cuando decimos: "no consigo la palabra que exprese lo que estoy pensando", estamos implícitamente dando a entender que elaboramos nuestros pensamientos en

nuestra intimidad y luego los expresamos en signos lingüísticos. El lenguaje se convierte así en el signo del pensamiento, el que "traduce" lo que pensamos. En este caso, es como si tuviéramos en nuestra mente conceptos, esencias o categorías que son expresadas por las palabras. Se trata de una concepción mentalista en la cual el lenguaje ocupa un lugar secundario porque sólo sirve para acompañar de forma exterior al pensamiento, como un caparazón.

El lingüista francés George Mounin, nos recuerda otros casos de pensamiento sin lenguaje: cuando nos representamos personas y objetos sin que lo podamos verbalizar, como por ejemplo, el parecido entre dos personas, o cuando identificamos una persona no por su nombre sino por su forma de caminar. Según este lingüista "no existe un corte abrupto, metafísico y fijista entre pensamiento sin lenguaje y pensamiento verbalizado, sin una mutación gradual, azarosa, tanteante, continua del uno al otro".[23]

[23] Mounin, George (1979): *LinguÍstica y Filosofía*. Madrid: Editorial Gredos. p. 159.

### El pensamiento representacional y el pensamiento formal según Piaget

El psicólogo ginebrino Jean Piaget, al afirmar que la inteligencia precede al lenguaje, pareciera ubicarse en este enfoque. Sin embargo, su teoría es más compleja y es un ejemplo de las relaciones entre la dimensión psicológica y la dimensión lógica durante el desarrollo de la inteligencia.

Según esta teoría, hacia los 2 años (al final del período sensoriomotor) los niños comienzan a desarrollar un tipo de pensamiento denominado "representacional" porque tienen capacidad para distinguir "los significantes" de los "significados", lo que les permite evocar objetos sin tenerlos presentes. Esta capacidad generalizada de llevar a cabo esta diferenciación corresponde a la función simbólica. Las representaciones son un tipo de conocimiento separado de la percepción y del movimiento. Los símbolos son así significantes externos cuyo significado es más o menos individual que, por lo común, tienen alguna semejanza con su referente, siendo utilizados por los niños en sus juegos simbólicos, como, por ejemplo, un automóvil es representado por una caja o una piedra. En términos de Piaget, puede ser que antes de esta edad ya el niño maneje índices y señales, pero no son verdaderos significantes porque carecen de este carácter diferenciador propio del símbolo.

Gracias a la capacidad simbólica, el pensamiento representacional puede aprehender de forma simultánea una serie completa de hechos separados; además, es un mecanismo más rápido para recordar el pasado, representar el presente y anticipar

el futuro; asimismo, permite reflexionar sobre los actos mientras estos aplican a las cosas.

Pero no es a través de signos verbales como se adquiere esta modalidad de pensamiento. Ciertamente, el lenguaje es una manifestación simbólica, pero la función simbólica no se agota en él. Piaget distingue “los símbolos” de “los signos”, siendo estos últimos significantes externos al individuo pero de uso colectivo y social.

Para Piaget, el “pensamiento formal” se adquiere hacia los 12 años de edad, cuando los sujetos realizan operaciones formales, y alcanza su plenitud en la adolescencia. El adolescente se caracteriza por reflexionar sin tener presente frente a él el objeto de su reflexión y puede elaborar teorías de todas las cosas tomando en cuenta consideraciones que no son actuales en su vida. Es el momento cuando está en capacidad de razonar de modo hipotético-deductivo, sobre suposiciones que no tienen por qué estar relacionadas con la realidad ni con sus creencias. Durante el estadio de las “operaciones concretas” (7-12 años) el razonamiento se refiere a realidades por medio de acciones interiorizadas que pueden componerse y ser reversibles. Cuando las “operaciones concretas” de clasificar, seriar, enumerar, medir, situar o desplazar en el tiempo y en el espacio objetos, son reflexionadas, las operaciones de segundo grado o también llamadas “operaciones formales” comienzan a surgir, ya que son expresadas en “proposiciones”. La lógica formal y la deducción matemática forman parte de este pensamiento “puro” que se ha independizado de la acción. El pensamiento verbal permite una acción separada de lo real.

Por consiguiente, en esta etapa, el lenguaje adquiere un papel importante y podríamos afirmar que hay una vinculación entre el desarrollo del pensamiento formal y la capacidad de elaborar frases o proposiciones.



Piaget demuestra que un niño de 7 años es capaz de resolver un problema expresado en operaciones concretas, pero es incapaz de hacerlo si se le presenta en términos formales o proposicionales. Sólo a los 12 años, un niño está en capacidad de resolver un problema como el siguiente: "Edith es más rubia que Susana; Edith es más morena que Lili. ¿Cuál es la más morena de las tres?"[24] Se trata de frases que se presentan como puras hipótesis verbales y hay que concluir sin recurrir a operaciones concretas. Con este ejemplo, Piaget constata que la transmisión verbal no es suficiente para que el niño constituya mentalmente estructuras operatorias que sólo se asimilan "a los niveles en que estas estructuras se elaboran en el terreno de las acciones mismas o de las operaciones en cuanto acciones interiorizadas".[25]

Esta mirada genética y causal sobre el desarrollo de la inteligencia lleva a Piaget a afirmar que el lenguaje "puede constituir una condición necesaria para el perfeccionamiento de las operaciones lógico matemáticas pero no es una condición necesaria para su formación".[26] Ya antes de la constitución de "las operaciones formales", el niño es capaz de llevar a cabo "operaciones concretas" que están ligadas a la manipulación de objetos. Las nociones de clase, relaciones y números no dependen del lenguaje, proceden de las acciones ejercidas sobre objetos y no tanto de la formulación verbal. Para comprender el funcionamiento real de la inteligencia es preciso situarse en la perspectiva de la acción, la operación no es más que la prolongación de la acción pero interiorizada. Por ello, para Piaget "es una acción, sin duda disminuida y todavía interior que, sin embargo, reemplaza cosas por signos y los movimientos por su evocación, y que opera aún, en pensamiento, mediante esos intérpretes".[27]

Siguiendo este razonamiento, Piaget llega afirmar que la formación del pensamiento está vinculada a la adquisición de la función simbólica de la cual el lenguaje es una manifestación al igual que el juego simbólico, la imitación diferida, y la imagen mental como imitación interiorizada, en tanto que evocan objetos o acontecimientos no perceptibles en la actualidad.

Piaget concibe la relación entre el pensamiento formal y el pensamiento representacional como un *continuum* funcional entre las formas superiores del pensamiento y el conjunto de los tipos inferiores de adaptación cognoscitiva y motriz. "Las operaciones formales representan exclusivamente la estructura del equilibrio final, hacia el cual tienden las operaciones concretas cuando se reflejan en sistemas más generales combinando entre sí las proposiciones que la expresan".[28]

[24] Piaget, Jean (2003): *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica. p. 164.
[25] Piaget, Jean y otros (1969): *Introducción a la Lingüística*. Buenos Aires: Editorial Prometeo p. 63
[26] Piaget, Jean (2003): op.cit. p. 59.
[27] Piaget, Jean (2003): op.cit. p. 44.
[28] Piaget, Jean (2003): op.cit. p. 165.

Con la vida mental los intercambios entre el sujeto y el medio dejan de ser directos, cada vez más se efectúan a mayores distancias espacio-temporales y según trayectos cada más complejos (gracias a la capacidad simbólica). "Todo el desarrollo de la vida mental, desde la percepción y el hábito, como las operaciones superiores de razonamiento y del pensamiento formal, es así función de esta distancia gradualmente creciente de los intercambios, o sea, del equilibrio entre una asimilación de realidades cada más alejada de la acción propia y de una acomodación de ésta a aquella".[29]

Para el lingüista George Mounin, las investigaciones de Piaget no conducen a apoyar la tesis del pensamiento sin lenguaje, ya que no pueden confundirse operaciones prelinguísticas con "los simbolismos lógicos y matemáticos que son sistemas de comunicación del pensamiento construidos siempre partiendo de lenguajes naturales y siempre pos-tlingüisticos".[30]

### El lenguaje interior según Vigotsky

Las teorías de Piaget defienden una concepción "interaccionista cognitiva"[31] que sostiene que la adquisición del lenguaje depende de la progresión cognitiva general. Esta tendencia se opone al planteamiento conductista (Skiner, 1947) que considera que la habilidad lingüística se desarrolla gracias al aprendizaje por imitación, enseñanza y reforzamiento; en lugar de "maduración" hay "formación"; esta concepción no toma en cuenta factores como el contexto, la intención y el significado. También se opone a la concepción innatista (Chomsky, 1957) según la cual cada individuo posee unas estructuras innatas que potencialmente contienen el lenguaje; esta dotación genética se denomina "mecanismo de adquisición del lenguaje" que se activaría con los datos verbales del habla adulta.

Sin embargo, el planteamiento interaccionista ha tenido otra vertiente: el "interaccionismo social", que sostiene que el desarrollo del lenguaje depende de la adquisición de reglas que el niño abstrae e interioriza del entorno social donde crece. Esta vertiente, cuyo principal representante es Vigotsky, introduce una diferencia en cuanto a las relaciones de pensamiento y lenguaje tal como Piaget las concibe. Mientras que para Piaget, primero va desarrollándose la capacidad cognitiva antes de surgir la habilidad lingüística, para Vigotsky las funciones de pensamiento, lenguaje y razonamiento se desarrollan y cambian debido a su interrelación y a los influjos contextuales y culturales: "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después al interior del

[29] Piaget, Jean (2003): op.cit. p. 17.
[30] Mounin, George (1979): op.cit. p. 158.
[31] Fernández Pérez, Milagros (1999): *Introducción a la Lingüística.* Barcelona: Editorial Ariel.

propio niño (intrapsicológica). Eso puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relación entre seres humanos".[32] Vigostsky echa de menos en Piaget la "realidad y las relaciones del niño y esa realidad".

Una de las bases de la teoría vigotskiana es la noción de cambio y crecimiento en términos de desarrollo; lo que se desarrolla son las "funciones mentales superiores". En un estadio inicial, pensamiento y lenguaje tiene desarrollos independientes, pero mientras el niño crece (al final del segundo año de vida) ambos procesos confluyen: "el pensamiento deviene verbal y el lenguaje intelectual". Eso lo lleva a una visión global de pensamiento y lenguaje. Para alcanzar el desarrollo es preciso internalizar el discurso social interactivo en un habla audible para uno mismo o habla privada hasta llegar a un habla silenciosa o habla interna. Lo que el niño habla para sí mismo mientras está ejecutando una acción le permite entender la situación, encontrar solución a un problema o planificar lo que va a hacer. El lenguaje cumple la función de mediación entre el pensamiento y la acción: "la mediación lingüística del pensamiento superior convierte el habla en un intermediario, no es un sustituto degradado. Las palabras no igualan a los conceptos sino que se dirigen a ellos y completan el pensamiento pero no lo expresan".[33] Se trata de un "lenguaje para el pensamiento", no un lenguaje del pensamiento.

Esta teoría resalta el papel importante que adquiere el contexto cultural, a través del proceso de internalización del lenguaje social, en el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento: "el desarrollo de la lógica del niño es una función directa de su lenguaje socializado", concluía el autor en su obra "Pensamiento y Lenguaje" editada en 1934.

**El relativismo lingüístico**

Desde una perspectiva menos psicológica se encuentra una concepción que se ha denominado "realismo lingüístico": nuestro lenguaje condiciona, predetermina y hasta orienta la forma de ver el mundo. También se la conoce como la tesis "Sapir-Whorf". En este caso el pensamiento depende completamente del lenguaje y, más aún, la mentalidad y la forma de actuar de una comunidad están determinadas por la lengua que habla. Sólo podemos percibir lo que está formalizado a través de la lengua. Según este enfoque las palabras van indicando lo que podemos ver o no ver en la realidad; un ejemplo clásico es una lengua que cuenta con varias palabras para significar lo que nosotros significamos con

[32] Vigotsky, Lev (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. p. 192.
[33] Frawley, William (1999): *Vigotsky y la ciencia cognitiva.* Barcelona: Editorial Paidós. p. 124.

una sola palabra, cada palabra capta un rasgo distinto que nosotros no estamos en capacidad de ver. En las lenguas esquimales no hay sólo una palabra para indicar la nieve, hay varias y su uso depende del tipo de nieve que indica; es como si la palabra le permitiera ver diferencias entre las nieves que nosotros no vemos porque sólo contamos con una palabra para indicar el objeto. En su obra clásica, "Lenguaje, pensamieto y realidad", Benjamín Whorf afirma: "Vemos, oímos, percibimos el mundo en gran parte de tal o cual manera porque los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad nos predisponen a determinadas opciones de nuestras interpretaciones".[34]

Cuando el psicólogo Jerome Bruner realizó una serie de experimentos con niños de diferentes culturas sobre los procesos de abstracción (formación de conceptos) retomó este enfoque y llegó a conclusiones que resultan interesantes para los educadores. Este psicólogo norteamericano realizó un experimento sobre la riqueza lexical en niños que hablan diferentes idiomas cuyos resultados no coincidieron con lo afirmado por Whorf.[35] En el experimento participaron tres grupos de niños: *wolofs* monolingües, *wolofs* bilingües (hablan el idioma wolof como lengua materna y francés como segunda lengua) y niños monolingües franceses.

En el experimento se le presentó a los niños tríos de dibujos y ellos debían indicar dos dibujos que tuviesen alguna semejanza. La semejanza podía darse por el color, por la forma o por la función que cumple el objeto. Siguiendo la tesis del relativismo lingüístico, se esperaba que los *wolofs* monolingües[36] no utilizaran el color para



[34] Whorf, Benjamín, citado por Mounin, George (1979): op.cit. pp. 213-214.

[35] Las citas de este apartado se encuentran en Bruner, Jerome (1988): *Desarrollo Cognitivo y educación.* Madrid: Ediciones Morata. pp. 96-109.

[36] Los wolofs es un grupo étnico que domina en Senegal al extremo occidental de la antigua África Occidental Francesa.

agrupar los objetos, ya que en su lengua no hay palabras para indicar el azul; el rojo y el naranja se codifican con la misma palabra y el amarillo es menos codificado que en francés.

Los resultados no fueron los esperados. Los *wolofs* monolingües utilizaban el color como principio de agrupamiento, mientras que los otros dos grupos lo utilizaban cada vez menos a medida que avanzaba su edad. Bruner concluye: “no parece adecuado que se atribuya a las características léxicas del lenguaje un papel tan importante como el que ha subrayado Whorf. Sin embargo, lo que resulta más interesante de las investigaciones de Bruner es que toma en consideración otras variables. El experimento demostró que al aumentar la edad de los niños, los errores en la percepción disminuyeron; por otra parte, el autor insiste en señalar que los *wolofs* monolingües son niños del sector rural; para ellos hubiera sido más difícil agrupar los objetos a través de operaciones mentales más complejas como la forma y la función que tienen dichos objetos. Bruner destaca que no podemos olvidar que estamos tratando con grupos de niños que pertenecen a culturas rurales tradicionales no escolarizadas que no están orientadas al uso permanente del lenguaje en sus procesos cognitivos. Aunque las conclusiones de este experimento merecen mayores estudios, Bruner adelanta que “el influjo de la codificación se acentúa a medida que las condiciones cognitivas se van haciendo más difíciles y todo tratamiento icónico del problema resulta cada vez menos eficaz al tiempo que se va haciendo necesario un enfoque simbólico”.

Siguiendo con esta idea de la importancia que adquiere el lenguaje en procesos cognitivos más complejos, Bruner llevó a cabo otro experimento en el cual cada uno de los tres grupos de dibujos estaba organizado por una clase de atributo: el primero por el color, el segundo por la forma y el tercero por la función. Ahora se trataba de que los niños fueran capaces de utilizar “palabras supraordenadoras”, que son conceptos que incluyen algunos objetos con atributos semejantes y excluye otros en contraste con otro concepto. La lengua wolof no cuenta con las palabras “color” ni “forma” y Bruner observó que los wolof monolingües tuvieron mayor dificultad para distinguir los dibujos que se agrupaban por estos atributos. Este experimento le permitió a Bruner afirmar que sí hay una relación entre las estructuras lingüísticas y las conceptuales, pero esta relación no depende de la riqueza de vocabulario con que puede contar una lengua sino de la existencia en ella de palabras de orden superior que integren por atributos varios objetos. Bruner concluye así: “por muy rico que sea el vocabulario disponible para describir determinado dominio, ten-

drá siempre una utilidad limitada como instrumento de pensamiento si no se le organiza de forma jerárquica que pueda activarse como un todo". En otras palabras, si contamos en nuestro vocabulario con la palabra "color" podemos agrupar objetos que tienen formas diferentes e inclusive que cumplen funciones distintas pero que son semejantes por el color.

Estos dos experimentos de Bruner se ubican más en el aspecto semántico de la lengua; el primero tiene que ver con la riqueza lexical de una lengua y el segundo se refiere a los niveles de generalidad que pueden ser codificados por una lengua en un dominio concreto. Para avanzar más en las relaciones entre lenguaje y desarrollo cognitivo, Bruner realizó otro tipo de experimento que tiene que ver más con el aspecto sintáctico. El autor parte explicando los diferentes estadios de la referencia simbólica: el primero sería la "modalidad ostensiva", que sucede cuando el sujeto señala el objeto de referencia; el segundo, es la "modalidad del etiquetado", que consiste en asociar al objeto una etiqueta verbal que lo reemplaza o acompaña la operación de señalar; el tercer nivel es la "modalidad de sentencias", cuando la etiqueta se integra en una frase o proposición.

Para estudiar estos niveles de referencia simbólica en los niños wolofs y franceses, Bruner pide a los niños que respondan a lo solicitado ya sea: (a) señalando; (b) con una etiqueta, es decir, una emisión sin verbo (por ejemplo, "rojo"); (c) construyendo una frase completa ("esto es rojo"). Al llevar a cabo la prueba, resulta que los monolingües franceses no responden señalando ni siquiera los que están en primer curso, mientras que los wolof de menor edad, sobre todo los que están sin escolarizar, tienden a quedarse en este nivel ostensivo, porque sólo señalan el objeto; sin embargo, mientras más avanzan en edad, estos niños, en lugar de señalar, identifican el objeto con una etiqueta, pero no ubican la etiqueta en una frase. No sucede lo mismo con los grupos escolarizados, tanto bilingües wolofs como franceses, porque al avanzar su edad y su grado de escolarización, estos niños responden elaborando frases completas. Inclusive, los niños wolofs bilingües al hacer el experimento en su lengua materna se comportan de manera semejante a los monolingües franceses.

A través de estos tres experimentos, Bruner va explicando el rol del lenguaje en el desarrollo de las capacidades conceptuales, es decir, desde un vocabulario rico que se organiza de forma jerárquica por medio de palabras supraordenadoras, hasta la inclusión de etiquetas verbales en frases. Pero, también, le sirve para lanzar la hipótesis "de que la escuela contribuye a potenciar

las operaciones de agrupamiento mediante la educación a través del lenguaje escrito". Cuando escribe, el sujeto hablante debe referirse a contextos y objetos que no están próximos, mientras más se independice de las referencias ostensivas, más se estimula el desarrollo de un pensamiento más abstracto que exige el uso de conceptos.

Por ello, la escuela facilita el desarrollo de un pensamiento que no depende del contexto inmediato de referencia, por la separación de la escuela de la vida, pero, sobre todo, porque la palabra escrita se separa del objeto que representa. En la escuela, las palabras están presentes sin sus referentes, el mundo se hace presente en un aula sin que tenga que señalarse continuamente como si las palabras estuviesen incorporadas a sus referentes. "Las palabras comienzan a estar en la cabeza de los hablantes y no en sus referentes". Este paso de la representación simbólica deja abierto el camino para el desarrollo de operaciones formales: "una vez que el pensamiento ha sido disociado de sus objetos, el terreno está preparado para que los procesos simbólicos empiecen a dejar atrás a los hechos concretos, para que el pensamiento se oriente hacia lo posible, no sólo hacia lo real".

Bruner introduce en esta explicación de la relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo, el proceso mediante el cual extraemos del lenguaje las herramientas para organizar nuestro pensamiento y el papel que cumple la escuela, quien debe encargarse de la formación intelectual de las personas a fin de que el lenguaje se utilice para guiar el pensamiento y la acción, que permitan resolver no sólo tareas concretas sino también las abstractas. El 97% de los monolingües wolofs no escolarizados de 11 y 13 años seguían reemplazando el objeto por una palabra (modalidad de etiquetado) mientras que el 90% de los wolofs que ya habían alcanzado el sexto grado, ubicaban las etiquetas en una frase. Sólo por el hecho de asistir a la escuela, "la vida intelectual de cualquier niño resultará enriquecida".

## El lenguaje como vehículo del pensamiento

Entramos así a una tercera concepción que va ganando fuerza y acercándonos a lo que el lingüista Georges Mounin nos decía de la dificultad de separar el pensamiento y el lenguaje. El lenguaje contiene y expresa el pensamiento. El pensamiento necesita del lenguaje porque toda estructura cognoscitiva es una situación simbólica que puede ser manifestada por signos (Peirce).

Podemos acudir al filósofo francés Maurice Merleau-Ponty para comprender esta relación intrínseca de pensamiento y len-

guaje. Para este autor, la "palabra es un gesto y ella contiene su sentido como el gesto contiene el suyo... el sentido habita la palabra".[37]

La palabra lleva en sí el sentido y se lo impone al objeto y al hacerlo tomamos conciencia de alcanzar el objeto. Desde esta perspectiva el pensamiento no es una representación que será expresada luego en signos *(hay pensamiento en la palabra).*



En términos de la fenomenología, la palabra es la presencia del pensamiento en el mundo sensible; no existe fuera de las palabras ni fuera del mundo. El conjunto de las palabras o significaciones constituye, entre los sujetos que las hablan y las comprenden, un mundo común. Y esto nos lleva a reflexionar sobre el dominio de una lengua extranjera cuando Merleau-Ponty afirma que "para asimilar completamente una lengua es necesario asumir el mundo que ella expresa".[38] Por tanto, hablar se convierte en la actividad racional por excelencia porque dominar un lenguaje supone saber lo que ese lenguaje dice, sus sentidos. No sólo conocemos las palabras de una lengua sino la realidad acerca de la cual esas palabras se refieren. Ya en la expresión de una palabra hay implícito un conocimiento intelectual o conceptual.

No podemos olvidar aquí lo que hemos dicho sobre el proceso de significación. Según este enfoque, el conocimiento de un signo conduce al conocimiento de otra cosa; la palabra es vehículo del concepto y la función de éste es llevar al sujeto a la conciencia de un cierto objeto. En esa relación entre signo-concepto-objeto, el concepto no puede ser concebido como algo distinto que media entre la realidad extra-mental y el sujeto, como si tuviese autonomía, como si existiese en la mente de la persona.

[37] Merleau-Ponty, Maurice (1945): *Phénoménologie de la perception*. Paris: Editions Gallimard. p. 212. Traducción de la autora.

[38] Merleau-Ponty, Maurice (1945): op.cit. p. 218. Traducción de la autora.

El concepto es aquello por medio de lo cual las palabras significan los objetos pero nunca son ellos mismos objetos significados. Las palabras inmediatamente significan los conceptos y, mediante ellas, las cosas. Es complejo comprender la naturaleza de los conceptos que son *un medio que no media*. Quizá podría comprenderse al afirmar que el signo lingüístico es intencional en tanto que dirige el pensamiento o las ideas hacia el objeto.

Bajo la idea de que el lenguaje es "expresión sensible del pensamiento", el filósofo Gottlob Frege analizó lógicamente las formas de expresión lingüística hasta sus últimos elementos a fin de analizar el pensamiento. A la filosofía analítica le interesa el lenguaje ordinario porque le interesa el pensamiento. En esta vía se intentaba clarificar la estructura lógica del lenguaje. Se trata de un "giro lingüístico": mientras la filosofía antigua (Platón y Aristóteles) se interesaba por conocer el ser y la naturaleza y la filosofía moderna (Descartes y Kant) se interesaba por el conocer y el pensar, la filosofía contemporánea se interesa por el lenguaje y la actividad comunicativa, tratando problemas filosóficos a partir de la forma en que aparecen en el lenguaje.

Se ha considerado a Gottlob Frege (1848-1925) padre de la filosofía analítica y fundador de la moderna filosofía del lenguaje. Esta corriente hizo grandes esfuerzos por separar el proceso psicológico del proceso lógico en la reflexión lingüística. De este autor es importante rescatar sus nociones de "sentido" y "referencia". Frege reflexiona sobre algunas aporías del lenguaje como, por ejemplo, dos expresiones con igual referente y significados diversos ("Cervantes" y "el autor del Quijote"); palabras con igual significado y diferente referentes (los pronombres personales "yo", "tú", "él" tienen el mismo significado pero cambian de referente según el sujeto que lo pronuncia); o palabras que no tienen referentes ("hacia", "a"). En sus reflexiones va llegando a la conclusión de que en todo signo hay dos dimensiones: (1) la referencia que es el objeto nombrado por el término; (2) el sentido que es el modo de darse el objeto, que es muy distinto de la representación o imagen mental que puede ir unida a la palabra.[39] Frege, explica estas nociones con el ejemplo siguiente: varios astrónomos observan la luna a través de un telescopio. El objeto observado es la luna; la imagen que se ve se forma en la retina de cada astrónomo, es su representación mental. Pero, hay una imagen que queda reflejada en el objetivo del telescopio que es lo que él denomina el "sentido". Es un modo de darse el objeto, es un aspecto parcial que no se agota en la referencia y tampoco es subjetivo. En el caso del lenguaje, "Cervan-

[39] Conesa, Francisco y Nubiola, Jaime (2002): op. cit.

tes" y el autor del Quijote" tienen el mismo referente pero el sentido está expresado de forma diferente en el lenguaje.

En este recorrido de los enfoques sobre la relación entre pensamiento y lenguaje hemos visto que los autores priorizan ya sea la naturaleza psicológica, ya sea la naturaleza lógica, ya sea la naturaleza lingüística del pensamiento. En este ir y venir vamos captando lo que las capacidades del sujeto aportan para poder acceder a un pensamiento abstracto y el papel que la lengua, socialmente construida, cumple en este proceso.

Sin embargo, no podemos dejar a un lado lo que afirmábamos en el capítulo primero: desde el momento en que nacemos estamos insertos en una realidad lingüística que crea un mundo común entre los sujetos que hablan una misma lengua; que homogeneiza la vida cotidiana. Todas nuestras experiencias ya están marcadas por el lenguaje. No podemos imaginarnos una relación con el mundo que no pase por el lenguaje aún cuando Piaget nos enseñe que la función simbólica se desarrolla a cierta edad. Oleron, resuelve este problema indicando que durante su desarrollo el niño debe hacer simultáneamente dos análisis, porque debe analizar lo real que se le presenta y esa otra realidad que es el lenguaje que escucha y habla;[40] y el progreso intelectual va a depender de cómo ajusta esas dos realidades descubriendo su adecuación.[41]

### Cerebro y lenguaje

En este debate tenemos que incorporar la dimensión biológica en tanto que el órgano motor de la actividad lingüística está en el cerebro. La neurolingüística intenta responder a la pregunta sobre cómo el cerebro hace posible el lenguaje. Históricamente, para esta ciencia hay dos momentos importantes: (1) cuando, en 1861, Paul Broca, ubica una zona concreta del córtex del hemisferio izquierdo que incide en la capacidad expresiva y motora; (2) en 1873, Wernicke, localiza la capacidad comprensiva sensorial en la segunda circunvolución del lóbulo temporal izquierdo. Los descubrimientos de Broca y Wernicke permitieron establecer la distinción funcional de los dos hemisferios e identificar el hemisferio izquierdo de los diestros como el dominante para el lenguaje. Se ha llegado a estos descubrimientos, sobre todo, a través del estudio de las "afasias", que son patologías del lenguaje provocadas por accidentes cardiovasculares, traumatismo craneoencefálico o tumores.[42]

El ámbito de la neurolingüística no sólo abarca el tema de la "lateralización" del lenguaje, sino también el de la "localización" de la función lingüística en las áreas

[40] Piaget, Jean y otros (1969): op.cit.
[41] Fernández Perez, Milagros (1999): *Introducción a la Lingüística.* Barcelona: Editorial Ariel.
[42] De Bono, Edward (2003): "La enseñanza directa del pensamiento en la educación y el método CoRT": En Maclure, Suart y Davies, Peter (comps): *Aprender a pensar, Pensar en aprender.* Barcelona: Editorial Gedisa.

cerebrales, siempre en su intento de buscar los correlatos cerebrales a los procesos lingüísticos.

Sin embargo, no hay hasta ahora consenso en cómo debe entenderse esta correlación. Poco a poco se ha ido pasando de un enfoque localizacionista a un enfoque holista, es decir, atribuir a todo el cerebro la actividad lingüística en lugar de ubicarla en algunas de sus áreas. Se viene imponiendo un modelo explicativo que ve a la función del lenguaje como un sistema cuyos componentes no son independientes, ya que interactúan. Hay tareas lingüísticas que exigen varias zonas de masa cerebral. Los avances en biología molecular apoyan esta concepción sistémica, ya que han tomado importancia las redes neuronales que integran el córtex cerebral y las conexiones entre neuronas realizadas a través de sinapsis. Además, los estudios clínicos han demostrado que en personas con habilidades especiales o patologías puede darse una reorganización cortical.



Por otra parte, si bien se reconoce la importancia del hemisferio izquierdo en la función lingüística, no en todos los seres humanos coincide su preeminencia. Inclusive, se ha constatado que el hemisferio derecho incide en la capacidad de comprensión, en el componente entonativo y en el procesamiento sintáctico rudimentario.

### Aprender a pensar: el lenguaje interior para evocar

En los últimos años ha surgido un conjunto de teorías sobre cómo enseñar a pensar. Este campo abierto por la psicología y la filosofía ha llevado a preguntarse qué contribuye al desarrollo del pensamiento. Este movimiento ha intentando reflexionar sobre lo que entendemos por pensamiento, descubriendo así que no es un término uní-

voco. Para Edgard De Bono, fundador del método CoRT, la cultura occidental se ha centrado tanto en el "pensamiento crítico" que le interesa más defender una posición que explorar nuevas posibilidades, como en "el pensamiento analítico" que intenta descubrir las causas de un problema. Según este autor, se debe desarrollar el "pensamiento creativo" que permite generar nuevas hipótesis para la solución de problemas.

Por otro lado, Howard Gardner critica también el predominio que ha tenido el "pensamiento lógico matemático" desde Platón y Descartes. Parte de que el pensamiento no es una actividad única; se relaciona con una cantidad de formas diferentes de capacidades mentales. Todos los individuos normales tienen la capacidad de hacer preguntas y buscar soluciones utilizando varias inteligencias. Cada inteligencia tiene su forma de pensar, su propia lógica y tiene su explicación desde la neurobiología.[43] Para Gardner, poseemos siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, interpersonal e intrapersonal.

La más estudiada es la inteligencia lingüística que procesa información involucrando las competencias semántica, fonológica, sintáctica y pragmática. El desarrollo de la capacidad lógico-matemática nos lleva a explorar cadenas de razonamiento en un plano abstracto sin relación con los objetos físicos. Los aportes de Gardner indican que el debate de la relación entre pensamiento y lenguaje ha estado enmarcado en estas dos tipos de inteligencias que han sido priorizadas en la escuela, lo que ha impedido el desarrollo de otras competencias en los niños, niñas y jóvenes: Asimismo, han servido como parámetro de éxito de los escolares. La teoría de las inteligencias múltiples abre un amplio campo a las investigaciones sobre el desarrollo de otras modalidades de pensamiento y de lenguaje en la escuela.

Otras teorías se han dedicado a estudiar los procesos mentales y sus contenidos durante el proceso de aprendizaje. Cuando aprendemos llevamos a cabo una serie de procesos de pensamiento: prestar atención, memorizar, comprender, reflexionar, razonar, descubrir, inventar. Todos son actos cognitivos. Antoine de la Garanderie ha estudiado qué condiciones debe llenar la mente para que se lleven a cabo con éxito estos procesos mentales.[44] Entre el momento en que el educando percibe el objeto de estudio y responde, se da un proceso en la mente que el autor llama "evocación". La evocación es una modalidad de representación mental que permite tratar la información recibida utilizando un "lenguaje interior". "Cuando evocamos para comuni-

[43] Kornhaber, Mindy y Gardner, Howard (2003): "El pensamiento crítico a través de las inteligencias múltiples". En Maclure, Suart y Davies, Peter (comps) (2003): op.cit.

[44] De La Garanderie, Antoine (2003): "Los procesos del pensamiento en el aprendizaje". En Maclure, Suart y Davies, Peter (comps): op.cit.

carnos con nosotros mismos, elaboramos *formas mentales* que constituyen un *sistema de significación interna* comparable al que utilizamos para comunicarnos con los demás. Dicho de otra manera utilizamos un lenguaje interior que cumple con las funciones de todos los lenguajes. Nos sirve para relacionar simbólicamente lo real y lo imaginario, para transmitir informaciones, para hacer el mundo inteligible".[45]

En algunas personas esta lengua es auditiva, escuchan pronunciar en su interior grabaciones sonoras (palabra, música, ritmos...); otras personas tienen en su interior una lengua visual: escriben, dibujan, pintan... También nos conseguimos con personas que son bilingües porque utilizan tanto su lengua materna como una segunda lengua. "La evocación, lenguaje mental, tan sólo conoce dos modalidades: la visual y la auditiva".[46]

Los educadores deben estar conscientes del tipo de lenguaje interior que utilizan sus educandos, porque el mensaje es representado mentalmente según el tipo de lenguaje predominante. Habría que indagar en qué marco mental se despliegan las evocaciones. La *lengua auditiva* se desarrolla en un marco cronológico mientras que la *lengua visual* se despliega en un marco espacial. Mientras que un niño con lengua materna tendencialmente visual evoca de manera simultánea los elementos y estructura los contenidos mentales de forma global, un niño cuya lengua materna es tendencialmente auditiva, los elementos le aparecen de forma sucesiva y la estructuración de los elementos es lineal.

En cuanto al contenido de la evocación, éste depende de la operación mental (reproducción o concepción) a la cual recurrimos y al universo de conocimiento (realidad percibida o realidad imaginaria). Hay cuatro registros de pensamiento que influyen en los contenidos de la evocación:

1. *El parámetro concreto:* cuando la evocación reproduce fielmente la realidad no lingüística. Se evoca con imágenes espaciales en constantes espaciales.

2. *Parámetro literal:* cuando se reproducen fielmente objetos tratados como signos y símbolos que representan algo distinto a sí mismo. Se evocan imágenes visuales con constantes cronológicas.

3. *Parámetro lógico:* se elabora a partir de la realidad percibida o a partir de representaciones imaginarias; pone en funcionamiento el cálculo, el razonamiento. Evoca con imágenes auditivas con constantes cronológicas.

[45] Evano, Chantal (2006): *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en pedagogía.* Barcelona: Editorial GRAO. p. 136.
[46] Evano, Chantal (2006): op.cit. p. 138.

4. *Parámetro libre:* se distancia de la realidad percibida, también de las coacciones de lo cotidiano, de lo lógico y elabora ficciones o fantasías. Evoca con imágenes visuales mentales con constantes espaciales.

Es importante que cada educador pueda descubrir los hábitos evocativos de sus estudiantes y pueda a través del *diálogo pedagógico* establecer puentes entre ellos, mientras más parámetro evocativos utilice un estudiante más posibilidades de éxito tendrá.

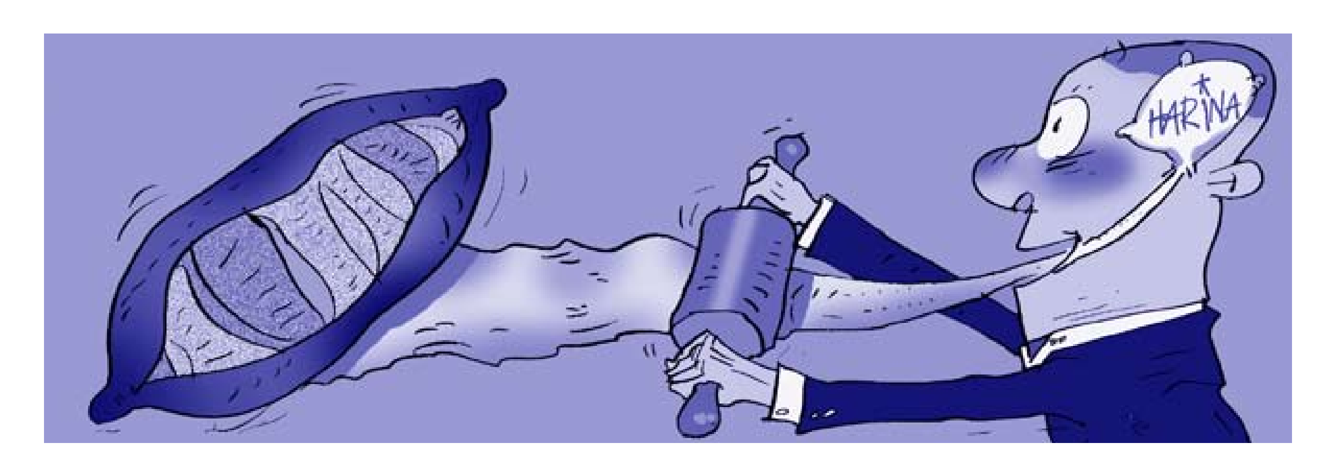
## ***Guía de investigación***

*Educadores y estudiante*

1. Durante una rutina de trabajo, solicitar a los estudiantes que digan en voz alta lo que piensan. Reflexionar con ellos sobre las características de su lenguaje interior, si ayuda o no al desarrollo del trabajo.

2. Establecer contacto con personas de habla extranjera a fin de que informen si en su lengua materna existen palabras con las cuales el castellano no cuenta; averiguar si esas palabras captan elementos de la realidad que no podemos captar los que no hablamos esa lengua.

3. Luego de haber trabajado un tema de ciencias sociales o de ciencias naturales, sugerir a los estudiantes que preparen una clase sobre el tema dirigido a niños entre 5 y 6 años. Reflexionar sobre las transformaciones que debe sufrir el discurso para poder adaptarse al nivel de maduración de los niños.




# 3. ¿Cómo elaboramos lo que pensamos?

Si nos enmarcamos en el enfoque que el lenguaje es vehículo del pensamiento, nos vamos ganando a la idea de que el desarrollo del pensamiento va a la par con el desarrollo del lenguaje. En este capítulo veremos cómo algunas actividades que involucran el lenguaje y el pensamiento contribuyen a su desarrollo recíproco. Comprender e interpretar un libro, dialogar con otros, narrar historias, argumentar, son algunas de ellas. En ellas constatamos que ampliamos nuestro mundo intelectual cuando nos llega lo que otros han comunicado a través del lenguaje, cuando en colectivo intentamos aprender algo nuevo, o cuando relatamos nuestra vida o escuchamos las historias que otros nos cuentan y, sobre todo, cuando exponemos nuestras razones a favor o en contra de una situación.

**Razonar y argumentar**

Hay una forma de ordenar la experiencia y de construir la realidad que se vale de formas discursivas como la descripción, la explicación, la demostración y la argumentación. Cuando describimos representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado y, de esta manera, expresamos con palabras la forma de percibir el mundo a través de los sentidos y a través de nuestra mente que asocia, recuerda, imagina e interpreta. Cuando explicamos intentamos proporcionar información sobre algo; se

trata de hacer saber, hacer comprender y aclarar un conocimiento que no se pone en cuestión. Cuando comentamos, explicamos, demostramos o confrontamos ideas, conocimientos, opiniones, creencia o valoraciones, vamos tejiendo con el lenguaje una trama "argumentativa".

Bruner denomina esta modalidad de pensamiento paradigmática o lógico-científica y la diferencia de la modalidad narrativa. Ambas son irreductibles entre sí aunque pueden ser complementarias. Difieren sobre todo, en sus procesos de verificación: "mientras que en la argumentación la verificación se realiza por medio de procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica, en el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud". Cuando hablamos de la realidad que nos rodea, bajo la modalidad paradigmática, intentamos siempre "trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos".[47]

La mayoría de los contenidos del currículo escolar utiliza estas formas discursivas, porque las ciencias tienen tanto una dimensión descriptiva como explicativa y demostrativa. El discurso de las disciplinas científicas que se enseñan en la escuela se organiza utilizando estrategias discursivas tales como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la citación, que son propias de los textos explicativos.

De estos modos discursivos el más complejo es aquel que un interlocutor utiliza para convencer al otro, persuadirlo o provocar su adhesión. Eso lo lleva a dominar una variedad de habilidades cognitivas-lingüísticas. Según Calsamiglia y Tusón, el objeto de una argumentación siempre es un tema dudoso, problemático, que puede ser visto desde diferentes puntos de vistas.[48] En este caso, el locutor desea expresar una forma de interpretar la realidad tomando posición y la hace saber a través de un discurso oral o escrito de carácter polémico, contraponiendo dos o más posturas sobre el mismo tema. Generalmente, el esquema de una argumentación es el siguiente: (1) se parte de unos datos iniciales o de una premisa; (2) se proponen argumentos para defender un nuevo enunciado, que se deriva de la premisa; (3) se llega a la conclusión. Siempre hay, implícitamente o explícitamente, un diálogo porque hay una confrontación: el que argumenta propone y debe buscar argumentos para convencer a su oponente de su tesis (en algunas ocasiones el auditorio somos nosotros mismos y en nuestro interior nos dividimos en dos interlocutores).

Históricamente, se ha deliberado sobre la diferencia entre convencer y persuadir

[47] Bruner, Jerome (2001): *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid: Editorial Narcea. pp.23 y 24.
[48] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Editorial Ariel.

al otro.[49] Para "convencer" se acude al razonamiento puro. Se sigue el camino de la lógica formal según la cual se pueden juzgar los argumentos en términos de verdad y falsedad, en tanto que hay mecanismos que pueden determinar la pertinencia lógica de las premisas y de las conclusiones. Es el caso de la estructura silogística de Aristóteles, desarrollada en el siguiente ejemplo clásico:

> *Premisa mayor*: todos los hombres son mortales
> *Premisa menor:* Juan es mortal
> Conclusión: Juan es hombre.

La "persuasión" corresponde al campo de la retórica en la cual los argumentos elaborados intentan obtener un resultado en el auditorio sin preocuparse mucho del procedimiento lógico. Para ello, se recurre a los sentimientos y los argumentos se sitúan en unos condicionamientos temporales y espaciales, y se intenta, en último término, que la adhesión se transforme en una acción. En esta recuperación de la retórica aristotélica, los teóricos de la argumentación rememoran las operaciones que se cumplen en este proceso:

1. *Inventio:* es el momento cuando se establecen las pruebas o razones. Desde la inventio se orientan dos líneas: (a) una lógica: convencer; (b) otra psicológica: conmover.
2. *Dispositio:* es el momento propiamente de la argumentación, cuando se ubican las pruebas a lo largo de un discurso siguiendo un orden: (a) exordio: es el momento es que se descubre el objeto y la finalidad del discurso; (b) expositio o narratio: está compuesto por hechos y descripciones; (c) demostratio, prueba o confirmatio: es la exposición de argumentos; (d) peroración o epílogo.
3. *Elocutio:* la composición verbal de los argumentos.
4. *Actio:* la puesta en escena del discurso desde el punto de vista del orador, del mensaje y del auditorio.
5. *Memoria:* el recurso a la memoria de otros textos que sirven de estereotipos o de referencia.

Para un especialista de la "lingüística del texto" como es Teun Van Dijl, todo texto se organiza en una superestructura que es un esquema abstracto independiente de su contenido. Tanto en la demostración como en la argumentación el esquema básico es la hipótesis (premisa) y la conclusión, que se relacionan entre sí de acuerdo con ciertas reglas constitutivas. Y como ya lo habíamos afirmado antes, en la demostración la relación es necesaria, mientras que en la argumentación la relación es de probabilidad, de credibilidad.

[49] Para este desarrollo seguimos la información proporcionada por el Curso de Redacción 1 de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Rosario (Argentina) editado en http://www.dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/archivos/unidad_vii/index.php

Van Dijk, ilustra a través de un ejemplo las categorías que forman parte de una superestructura argumentativa. En la frase: "Pedro no ha sacado cuatro. Luego, Pedro no ha aprobado", encontramos que los componentes fundamentales de una argumentación son la *justificación* ("Pedro no ha sacado cuatro") y la *conclusión* ("Pedro no ha aprobado"). La *justificación* ("Pedro no ha sacado cuatro") se construye a partir de un marco general, en el contexto del cual toman sentido las circunstancias que se aportan para justificar las conclusiones. Para llegar a explicar este argumento debe existir una base para la relación de las conclusiones que ofrezca garantía, o la legitimidad que autoriza llegar a esa conclusión. En este caso, la *legitimación* la proporciona el hecho de que existe en la sociedad donde se da el enunciado una normativa que estipula que un cuatro no es suficiente para aprobar una prueba, y que todo el que no obtenga esa nota no tiene un rendimiento suficiente, por lo tanto, suspende.

Es posible explicar esta legitimidad a través del siguiente *refuerzo*: "en nuestro sistema de evaluación un cuatro no es suficiente". Sin embargo, esa relación entre insuficiente y suspende es legítima en la circunstancia de que Pedro presente un examen *(marco)*. Hay que partir *(punto de partida)* de la suposición de que Pedro ha presentado un examen final, donde el examen tiene un papel importante. Posiblemente, Pedro no ha trabajado *(hecho o suposición)* con lo cual no puede conseguirse un buen rendimiento si no se ha trabajado lo suficiente *(justificación)*. Es preciso también señalar una *limitación*: este argumento se aplica sólo en el caso de que las demás notas no sean suficientes para aprobar y se supone, por consiguiente, que Pedro no tiene otras buenas notas.

Cuando argumentamos llevamos a cabo un "discurso" que es una "forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito".[50] Al registrar ese discurso se convierte en "texto". Para Jean Michel Adam, "texto es un objeto abstracto que resulta de la sustracción del contexto operante en el objeto concreto (discurso)".[51] Para poder comprender cómo organizamos nuestro pensamiento a través de la modalidad argumentativa, tenemos que conocer su "textura" particular. Tal como afirma Casamilgilia y Tusón, "Cualquier unidad del discurso se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la textura del discurso que da nombra a su concreción: el texto".[52]

La lingüística del texto surge en la década de los sesenta y se dedica a estudiar los factores de producción, recepción e in-

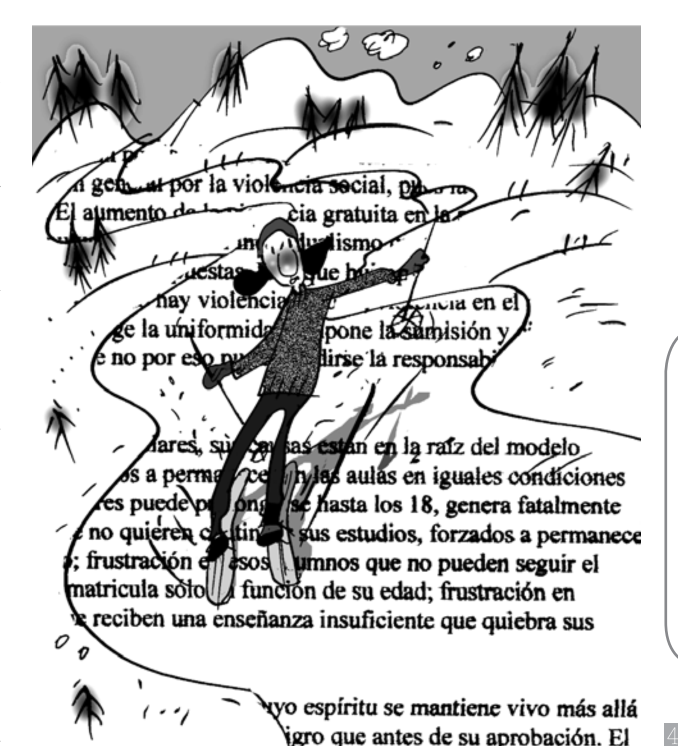
[50] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): op.cit. p. 15.
[51] López, Ángel y Gallardo, Beatriz (eds) (2005): *Conocimiento y Lenguaje.* Valencia: Universitát de Valencia. p. 291.
[52] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): op.cit. p. 218.

terpretación de los textos como unidades de comunicación en lugar de las oraciones. Traslada así el interés de las unidades morfosintácticas a las unidades semánticas. Las oraciones son la microestructura, mientras que el texto es la macroestructura que adquiere sentido no por la suma de significados de cada una de las oraciones. El sentido de un texto se obtiene por la integración, la construcción que hace un receptor donde juega un papel importante sus conocimientos previos, lingüísticos, culturales y textuales.

Una de las propiedades del texto es su "linealización", ya que el texto se expresa materialmente en el tiempo y en espacio en secuencias de enunciados que guardan entre ellos una relación de contigüidad. Esta disposición espacio temporal explica que un texto se desarrolle de forma secuencial de manera tal que: "(a) lo que aparece primero orienta lo siguiente; (b) a lo largo del texto es necesario marcar las relaciones existentes en su interior, de modo que el mundo de referencias se vaya manteniendo, recuperando y proyectando hacia delante; (c) es importante que la secuencia de enunciados progrese hacia un fin o meta predeterminada".[53]

Los componentes lingüísticos del texto se vinculan entre sí a través de estrategias de coherencia y cohesión que se convierten en los "principales patrones de la textualidad y del procesamiento cognoscitivo del texto".[54]

La coherencia se refiere al significado del texto en su totalidad. Según Beaugrande y Dressler, "la continuidad de sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre




[53] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): op.cit. p. 220.
[54] Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (2001): *La escuela y los textos*. Madrid: Ediciones Santillana S.A. p. 169.

sí e interactúen de un modo relevante".[55] En palabras de Van Dijk, es la macroestructructura la que contribuye a dotar de coherencia al texto en su conjunto porque "es una representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa".[56] Esa macroestructura se organiza como esquema en la superestructura. La coherencia de contenido es la que encontramos en el resumen del texto donde su significado se reduce a lo esencial.

En cuanto a la *cohesión* se la identifica con los recursos lingüísticos que utilizamos y el orden que establecemos al interior del texto y funciona "como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significado".[57] Entre los procedimientos para lograr la cohesión se encuentra la *progresión temática*, que es la manera como avanzamos en la información según un modelo lineal. Según Kaufman y Rodríguez, "todo texto debe mantener un equilibrio entre lo conocido (tema, tópico, información vieja) y lo desconocido (rema, comentario, información nueva)".[58] Sin embargo, son los marcadores y conectores los que más manifiestan la cohesión del texto, porque son los elementos que nos proporciona la lengua para relacionar segmentos textuales y, además de contribuir a darle cohesión y estructura al texto, también sirven de guía para la interpretación de sentido. Cuando escuchamos o leemos un texto argumentativo y nos topamos con la conjunciones "pero…" o "porque…" podemos anticipar el próximo argumento. Con todo, debemos aclarar que todo lo antes dicho vale, particularmente, para las lenguas latinas y anglosajonas, entre otras. Las lenguas indígenas, por ejemplo, estructuran sus procedimientos de cohesión y coherencia siguiendo otras reglas.

En el caso de los textos argumentativos, es importante utilizar adecuadamente los nexos discursivos para poder expresar con claridad las relaciones lógicas propias de una argumentación, tales como causas-consecuencia, la oposición o la tesis-antítesis. En este sentido, recomendamos ver el libro *Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción*, de esta misma colección, a fin de identificar los principales conectores lingüísticos utilizados para expresar, por ejemplo, causa, certeza, condición, consecuencia…

Sardá y Sanmartin, han elaborado una propuesta didáctica para trabajar el *argumento* en las clases de ciencias en la escuela secundaria española, luego de comprobar las deficiencias que los alumnos y alumnas tienen en la producción de este tipo de forma discursiva. Primeramente, estos autores han establecido un modelo de es-

[55] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): op.cit. p. 222.
[56] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): op.cit. p. 224.
[57] Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002): op.cit. p. 230.
[58] Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (2001): op.cit. 172.

tructura de argumentación compuesta por: datos, justificación, fundamentación, tipos de argumentación (ventaja, inconvenientes, comparación); conclusión, ejemplificación. Veamos los elementos de esta estructura en un ejemplo de texto argumentativo propuesto por estos autores:[59]

(a) Datos: El tiempo de conservación de los alimentos esterilizados es de varios meses.
(b) Justificación: Porque con esta técnica se eliminan casi todos los microorganismos.
(c) Fundamentación: Ya que se calienta a temperaturas muy elevadas durante pocos minutos.
(d) Tipo de argumentación. A: ventaja: Por lo tanto, eliminamos la posibilidad de que el alimento se pudra y se eche a perder.
(e) Tipo de argumentación. B: inconvenientes: Pero con este método se pueden destruir parte de las vitaminas y modificar los azúcares y las proteínas.
(f) Tipo de argumentación. C: comparación: Otras técnicas de conservación que también modifican las características sensoriales y nutritivas de los alimentos, en cambio, necesitan un tiempo muy largo de preparación, como, por ejemplo, el salado de los jamones.
(g) Conclusión: En conclusión, la esterilización es una buena técnica para conservar los alimentos durante mucho tiempo, que cuesta poco de preparar, ya que no varía sus características, que tiene muy buena salida del mercado.
(h) Ejemplarización: Y que gracias a ella, podemos beber leche, por ejemplo, sin tener que ir a buscarla a la lechería cada día.

Una vez que los estudiantes elaboran sus textos argumentativos siguiendo el modelo presentado, la estructura es analizada desde una perspectiva tanto “anatómica” como “fisiológica”. La anatomía son las diferentes fases del progreso del argumento evaluando: (1) la validez formal del texto que dependerá de la presencia de los diferentes componentes del texto; por lo menos, deben estar presentes el hecho, la justificación y la conclusión; (2) la secuencia temática; (3) los conectores que “son los que ayudan a determinar la microestructura del texto, a conformar la superestructura del texto, y globalmente a hacerse una idea de la macroestructura”.[60]

Los estudios sobre la argumentación han demostrado que cuanto más estructurada es, menos recursos se hace de conectores explícitos, porque muchas relaciones entre las partes del texto vienen dadas por la

[59] Sardá Jorge, Anna y Sanmartin Puig, Neus (2000): “Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias”. En *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. No.18,3. pp. 405-422. http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v18n3p405.pdf

[60] Sardá Jorge, Anna y Sanmartin Puig, Neus (2000): op. cit. pp. 412-413.

misma superestructura. Eso quiere decir que la coherencia y la lógica del texto vienen decididas por las relaciones y conexiones de significado que existen entre las ideas.

También el texto elaborado por los estudiantes debe ser analizado desde una perspectiva "fisiológica", es decir, desde la lógica de cada frase. Desde este punto de vista es importante analizar: (1) la concordancia entre los hechos y la conclusión. Las conclusiones pueden ser establecidas desde un punto de vista teórico (recurriendo a términos del mundo científico) desde el punto de vista los hechos o desde el punto de vista descriptivo; (2) aceptabilidad de la justificación principal; (3) la relevancia del tipo de argumento utilizado. Puede que la justificación sea aceptable, y que los hechos y conclusiones concuerden, pero si la argumentación no es válida deja de ser coherente el texto; y (4) la ejemplificación que incorpora.




### La modalidad narrativa del pensamiento

Podemos concebir la realidad como un gran signo cuyo significado tenemos que desentrañar para poder desenvolvernos en ella, como si fuese un libro cuyo mensaje tenemos que comprender. ¿De qué podríamos valernos para llevar a cabo esa lectura?

Podríamos encontrarle un significado narrando a su historia.[61] La secuencia de acciones llevadas a cabo por unos agentes en el tiempo va tejiendo una trama de vida cuyo relato adquiere sentido para quien lo escuche o lo lea. El relato representa estas acciones. En nuestra infancia escuchamos las historias de nuestra familia, el momento en que el país se convirtió en nación, las fechas de nacimiento y muerte de los héroes; acontecimientos que marcaron hitos van organizando la vida cotidiana de una sociedad cada año (el "Había una vez…). Y todos los años repetimos la celebración en las mismas fechas y el recuerdo de los mismos hechos.

[61] En la exposición de este punto seguimos el documento "Qué es una narración". En http://lt.cwanet.com/latintraining/flacso/class/CURR/curriculumtrece_1b.htm (consultado 3 de febrero 2007). Clase 12 del postgrado de la FLACSO: "Currículo y Prácticas Escolares en contexto".

Las historias que una sociedad fija conservan su capital cultural y van otorgando los marcos de referencia en los cuales personajes, acciones y situaciones adquieren un significado. Podemos explicar una sociedad a través de los relatos que la identifican.

El escritor egipcio Naguib Mahfuz, nos da un ejemplo de este poder de la narración en su novela *Hijos de nuestro barrio.* Gabalaui arroja los hijos de la casa grande y comienza a poblarse el barrio, siempre divididos en dos grupos que se enfrentan. Cada cierto tiempo surge un vecino que intenta cambiar la situación. Permanentemente, los poetas narran en lugares públicos las hazañas de estos hombres. A la escucha de estas leyendas los habitantes del barrio van apropiándose de sus orígenes y sus acciones van insertándose en la trama del relato mientras pasan los años.[62]

Como diría Jerome Bruner: "con el tiempo compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación… de gran eficacia no sólo para la cohesión cultural en general sino en especial para la creación de un complejo de leyes: el corpus juris".[63]

No sólo escuchamos y leemos narraciones pasadas sino que nuestras experiencias en el tiempo también van adquiriendo sentido cuando hablamos y escribimos lo que nos acontece o nos ha acontecido. Cuando narramos vamos organizando lo que hemos experimentado en un tiempo concreto, establecemos un antes y un después.

Un relato se desencadena a partir de una sorpresa, de un suceso imprevisto que causa extrañeza. Hace falta dominar la situación y para ello la convertimos en un relato. El relato de situaciones parte siempre de esta ruptura de la cotidianidad y la secuencia que vamos imprimiendo a nuestras experiencias construye un relato que se convierte en la forma en que conocemos la situación o las personas. Como ya lo vimos más arriba, Bruner llega a afirmar que se trata de una modalidad de pensamiento diferente al pensamiento lógico-científico. En toda narración ciertamente hay acciones, pero también lleva en su interior pensamientos e intenciones que se hacen visibles a través de las acciones.[64]

Cuando nos sucede algo inesperado tenemos necesidad de rememorarlo para ordenar lo que sucedió, ubicarlo en un contexto. Lo contamos en todas las oportunidades que podemos y con cada historia nos apropiamos más de esa experiencia. Desde esa "disposición narrativa" podemos reconstruir nuestro pasado, pero también podemos reinventarlo, imaginando lo que pudo ser y no fue, lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. Bruner llama ese proceso pasar de los enunciados indi-

[62] Mahfuz, Naguib (2002): *Hijos de nuestro barrio*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
[63] Bruner, Jerome (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 45.
[64] Bruner, Jerome (2003): op.cit.

cativos a los enunciados subjuntivos, de la realidad a los mundos posibles.

Resulta interesante que Bruner, recuerde que esto es posible gracias a tres características estructurales que tiene el lenguaje: (1) la eficacia a distancia: podemos referirnos a objetos que no están presentes; (2) la arbitrariedad: los signos no deben parecerse a sus referentes; (3) la sintaxis que distingue agentes de acción.

No sólo la realidad adquiere sentido a través de las narraciones que escuchamos o producimos, sino que también nuestra identidad personal se construye en la selección de los acontecimientos que más nos han parecido significativos, en su orden cronológico y en su coherencia. Cuando hablamos de nosotros mismos, elaboramos una historia acerca de quiénes somos, por lo que hemos pasado y por qué hacemos lo que hacemos, hasta de lo que quisiéramos hacer. Bruner, nos diría que "una vez dotados con esta capacidad, podemos producir una identidad que nos vincula con los demás, que nos permite volver a recorrer selectivamente nuestro pasado, mientras nos preparamos para la posibilidad de un futuro imaginado".[65] Se trata de la "identidad narrativa" tal como Arendt la concibe, es decir, es "la identidad de una persona, a través de cómo se expresa intangiblemente en la acción y el habla, se convierte en tangible en la historia de la vida del actor o hablante".[66]

Si embargo, estas narraciones están limitadas por los recursos de lenguaje que tiene el narrador y, sobre todo, de las estructuras de poder que obligan a que las historias sean contadas de una forma determinada según los contextos y con finalidad prevista. Como concluye Larrosa en su hermoso artículo "Narrativa, identidad y desindentificación. Notas sobre la vida humana como novela": "la historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política".[67]

En un medio escolar, donde los saberes han perdido vigencia porque "afuera" se aprende más y de forma más atractiva, surgen otras demandas como la de contribuir a fortalecer la identidad del niño ante las deficiencias de los mecanismos de socialización primaria. En estos casos, los docentes pueden acudir al recurso de la autobiografía ("narrativa autoreferencial", según Bruner) para que los estudiantes puedan recuperar lo que les pasa y sean capaces de construir una secuencia de vida significativa. Con ello podrían los estudiantes tomar conciencia de quiénes han sido y podrían anticipar quiénes serán. Jorge Larrosa corrobora esta afirmación cuando señala que, "la conciencia de sí en el

[65] Bruner, Jerome (2003): op.cit. p. 124.
[66] Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica. p. 616.
[67] Larrosa, Jorge (2003): op.cit. p. 624.

presente es siempre conciencia de quién somos en este preciso momento de nuestras vidas. Y contiene, por tanto, alguna forma de conciencia de quién hemos sido y alguna forma de anticipación de quién seremos. El presente de nuestras vidas y el presente de la conciencia de sí están siempre constituidos por operaciones de recolección y proyección. En operaciones activas de la memoria y de la anticipación". Porque podemos imaginarnos el futuro hacia el cual tendemos y de esta manera podríamos trazar un recorrido por lo que "la proyección tiene también la forma de una narración significativa desde el presente hacia un futuro".[68]

Ciertamente, en la escuela podrán los estudiantes escuchar las historias que le imprimen un significado a la sociedad en que viven, pero deben tener la oportunidad de contar sus propias visiones y versiones de la historia desde sus propias experiencias individuales a fin de encontrar un lugar en ese mundo de historias narradas y autonarradas.

El relato de ficción (cuentos, novelas; teatro) pueden iluminar a los estudiantes sobre la manera de construir estas interpretaciones narrativas. Además, muchas de ellas ya han entrado en la historia de la humanidad como si hubiesen sido reales: en nuestros imaginarios Don Quijote cabalga con Sancho a su lado; Franskestein o el hombre araña o Peter Pan son personajes de nuestra infancia.

Nuestras historias no nacen de la nada, tomamos elementos prestados de historias que hemos escuchado y leído; mezclamos historias, contraponemos unas con otras en permanente "diálogo narrativo". También podemos tener diferentes versiones de nuestra propia historia, y hasta en ellas podemos ser autor, narrador o personaje.

Por otra parte, en procesos de formación permanente de docentes en ejercicio, la autobiografía profesional del docente puede convertirse en un recurso para reflexionar sobre los saberes prácticos que los docentes han adquirido durante su trayectoria laboral. Al hacernos conscientes de esos saberes podríamos intervenir en ellos para reforzarlos o transformarlos. La trama narrativa de su vida de docentes se convierte en un currículo de formación.

**Comprender e interpretar**

Frente a un conjunto de signos, el lector o el oyente debe captar lo que esos signos significan; deberá reproducir el mismo proceso que llevó al autor o al hablante a formar los signos. Se trata no sólo de entender de forma mecánica el significado literal de los signos, sino de comprender la

[68] Larrosa, Jorge (2003): op.cit. p. 611.

intención del autor o del hablante. Desde esa comprensión hacemos un acto de interpretación. Estamos en esa situación en la cual intentamos aproximarnos a lo que otro piensa y que lo manifiesta a través del lenguaje.

La hermenéutica es el arte de la interpretación, que tiene siempre una estructura esencialmente lingüística porque la comprensión siempre está mediatizada por signos, símbolos y textos. En cada texto escrito se esconde un mundo con el que lector debe hacer contacto, y que deberá desplegarlo delante de sí. Desde la perspectiva de la Hermenéutica Filosófica, el lenguaje es el medio en que se da la comprensión y la experiencia del mundo. A medida que aprendemos a hablar vamos conociendo nuestro exterior, a los demás y a nosotros mismos. Según este enfoque, toda realidad está constituida lingüísticamente, por consiguiente, podemos acceder a la realidad a través de la comprensión del lenguaje en el que se manifiesta.

Sin embargo, en el proceso de significación es tan importante lo que se quiere significar como el hecho de que alguien lo haga para comunicar a otros. En la convivencia, en las interacciones sociales, hombres y mujeres dialogan, conversan, se escriben, se escuchan, se leen. En ese proceso se ha ido conformando un tejido de significaciones que demanda ser comprendido y para alcanzar el sentido de ese tejido es preciso interpretarlo.

La hermenéutica ha priorizado el texto escrito que fija el sentido y separa la significación verbal de la intención del locutor; en la comprensión del texto escrito no podemos acudir al autor para preguntarle qué quiso decir, no podemos construir la explicación con preguntas y respuestas. Mientras que el habla puede hacer referencia al mundo de forma ostensiva, en la escritura nos alejamos del mundo referencial, sólo podemos



hacer referencia a otros textos que aluden al mismo mundo del cual se trata. De allí la complejidad de la interpretación y las formas de concebir la interpretación, porque podemos intentar descifrar lo que el autor nos quiso decir, o expresar lo que como lector hemos querido comprender o lo que el mismo texto quiere significar ("el mundo de la obra"). Toda la tarea hermenéutica se basa en la distinción entre lo que se dice y lo que se quiere decir.

Para comprender es preciso situarnos en un contexto histórico y espacial que da lugar a la "precomprensión".[69] Además, siempre tenemos que ir de la parte al todo y del todo a la parte (es lo que se ha llamado el "círculo hermenéutico"); en tercer lugar, la comprensión supone entrar en una actitud de diálogo para poder abrirnos a lo que el otro nos intenta comunicar.

Paul Ricoeur ha desarrollado lo que el profesor colombiano Daniel Herrera Restrepo (1999) denomina una "Hermenéutica Semiológica", analizando las zonas simbólicas producidas por el hombre (sueños, metáforas, ritos y mitos) con la finalidad de llegar a saber lo que somos. Ricoeur, nos introduce a un concepto de interpretación que enfatiza el carácter abierto de la lectura del texto; todo texto escrito demanda su lectura y al leer articulamos un nuevo discurso de lo escrito.

Para ello, tenemos que ir transitando por varias etapas, de una interpretación ingenua a una interpretación crítica (Ricoeur denomina este tránsito el *arco hermenéutico*). Desde la perspectiva de una interpretación superficial, apropiarse del texto significa que nos comprendemos mejor, de otra manera, a través la lectura. Nos auto-comprendemos en la comprensión de los textos que leemos. Ricoeur llama "reflexión hermenéutica" este proceso que hace simultáneo comprender el sentido de un texto con la comprensión de sí mismo. Es pertinente mencionar que el lenguaje ejerce, para Ricoeur, una triple función de mediación: (a) entre el hombre y sí mismo; (b) diálogo: entre el hombre y el hombre; (c) referencia: entre el mundo y el hombre.

Pero, con la interpretación también intentamos acercar, hacer contemporáneo el sentido del texto que está lejos culturalmente del lector (hacer propio lo que en principio era extraño). Hay, además, una tercera característica en la interpretación: al leer, el lector actualiza el texto y convierte en discurso propio que lo está leyendo, asemejándose este acto con el que acontece con el habla.

Para Ricoeur, estos tres rasgos de la interpretación, entendida como apropiación, nos deja creer que se trata de una acción subjetiva. Hace falta dar un paso

[69] Ricoeur, Paul (2006): *Del texto a la acción.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

más, hacer una interpretación más profunda, comprender la intención del texto que es introducirnos en su sentido, ponernos en su misma dirección. "Explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto".[70] Se trata de una operación objetiva de la interpretación que no es el acto *sobre* el texto sino el acto *del* texto en el cual explicación y comprensión se integran en "una concepción global de la lectura como recuperación del sentido".

Comprensión e interpretación nos aproximan al papel de la lectura o lenguaje verbal escrito en el proceso de elaboración del pensamiento del mundo, de los otros y de nosotros mismos, retomando las tres mediaciones del lenguaje según Ricoeur.

## La ruta del diálogo cultural como acción pedagógica

El discurso que se orienta hacia una audiencia es la base del diálogo. El sujeto y su interlocutor van organizando sus ideas en función siempre de la intervención verbal o gestual del otro. El intercambio, la interacción entre ellos fijarán la pauta del diálogo, no podemos adelantar nuestro pensamiento sin esperar la respuesta de nuestro interlocutor a nuestros enunciados.

Podemos analizar esta modalidad discursiva en el campo de la educación. Todo acto educativo parte de una relación dialógica entre educadores, que intentan enseñar un saber social, y sus educandos que aprenden. Durante el proceso pedagógico educadores y educandos establecen interacciones verbales en las cuales ambos actores exponen sus saberes previos contextualizados que serán reestructurados por los nuevos saberes que se aprenden.

¿Qué sucede en esa trama de relaciones humanas formadas por acciones y discursos? Siguiendo el razonamiento de la filósofa alemana Hanna Arendt, sobre la noción de lo público,[71] el aula es también un micro espacio público, como la polis griega, en el que educadores y educandos se insertan en el mundo humano a través de la palabra y el acto, y en ese espacio los actores anuncian lo que hacen, lo que ya han hecho y lo que intentan hacer.

Si la intención de la educación no es solo la transmisión de conocimientos que van depositándose de forma yuxtapuesta en la mente de los educadores, sino que es una oportunidad para que el educando revise de forma crítica tanto sus propios conocimientos como los conocimientos que comunica

[70] Ricoeur, Paul (2006): op.cit. p. 144.
[71] Arendt, Hanna (1993): *La condición humana*. Buenos Aries: Editorial Paidós.

el educador y se disponga a transformar su punto de vista inicial, la relación entre educadores y educandos deberá tender a ser horizontal, en términos de igualdad.

El educador brasileño Paulo Freire,[72] en sus primeros escritos, cuando planteaba una alternativa a la educación tradicional, que él llamó "bancaria", se pronunció por *el diálogo* como el núcleo de una propuesta pedagógica liberadora. En este diálogo los actores educativos se involucran con fe, confianza, amor, humildad y esperanza.

Quizá es momento de recuperar del enfoque del brasileño Paulo Freire y de otros autores de la Educación Popular, esta idea de que para iniciar este diálogo pedagógico es necesario que los educadores penetren previamente en el *tejido de significaciones* que los educandos han construido desde sus propias experiencias en un espacio cultural concreto con trayectorias históricas particulares. De allí que hoy en día los educadores populares en lugar de hablar de "diálogo de saberes" prefieran hablar de "diálogo cultural".

El diálogo cultural no se inicia cuando se encuentran educadores y educandos, como si se tratase de un acto de buena voluntad. Comienza cuando nos preguntamos sobre qué vamos a dialogar y sobre cuáles son las intenciones del acto educativo. Siguiendo la propuesta del educador colombiano Germán Mariño,[73] hace falta investigar sobre las concepciones (maneras de ver) y las prácticas (maneras de hacer) de los interlocutores, porque ellas actúan como r*edes resignificadoras de las nuevas informaciones:* todo lo nuevo pasará por el tamiz de lo que ya sabemos.

Una vez que hemos investigado sobre lo que piensan las personas con quienes vamos a establecer el diálogo, tenemos que contrastarlo con nuestras intencionalidades sabiendo que pueden haber diferencias y contradicciones. Habría que pensar entonces qué estrategias habría que poner en práctica para desequilibrar concepciones erradas o para introducir nuevos conceptos que contribuyan a comprender mejor realidades concretas, porque "si la malla conceptual no es colocada en situaciones crítica, no existirá necesidad de aprender nuevos puntos de vista".[74] Según Mariño tendríamos que identificar, antes del acto mismo de la enseñanza, los "contra-argumentos" que entrarán en juego en un proceso de negociación entre lo que pienso y los que los otros piensan sobre un mismo tema o problema.

Con este trabajo de preparación, el diálogo debe partir de experiencias, referencias sensibles, situaciones, historias, imágenes que Freire denominaba "codificaciones" que

[72] Freire, Paulo (1972): *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI argentina editores SA.

[73] Mariño, Germán (2000): "Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural". En *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas.* Aportes, No. 53, Bogotá: Dimensión Educativa.

[74] Mariño, Germán (1994): "El diálogo cultural. Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. En *Pedagogía y Educación Popular*. Aportes No. 41.Bogotá: Dimensión Educativa.

deben ser debatidas, conversadas, es decir, "descodificadas", y son las que van a facilitar explorar, expresar y recrear entre los participantes, primero, luego entre participantes y educador las concepciones que tenemos. Alfredo Guiso habla que nos toca construir "una semántica de los hechos"[75] con la cual reconocemos lo diferente y lo idéntico, los imaginarios y los supuestos ocultos que median en la expresión y comprensión de la experiencia.

Y éste es el punto de partida que nos llevará a construir sentidos comunes. Se trata de una hermenéutica colectiva porque "consiste en la comprensión de la vida ajena y extraña que convive con la experiencia propia".[76]

Las relaciones comunicativas que se logran al interior de experiencias educativas pueden conducir a cambios de representaciones y mentalidades desde la cooperación y la coordinación entre actores sobre temas no instrumentales, que tienen que ver con su identidad, logran producir "simbólicamente una simetría al interior de relaciones sociales desiguales" que lleva a Martinic a hablar de verdaderas transacciones que van más allá de las negociaciones donde sólo se trata de ponerse de acuerdo sobre estrategias de acción posible en términos instrumentales.[77]



[75] Guiso, Alfredo (2000): "Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva". En *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Aportes, No. 53, Bogotá: Dimensión Educativa.

[76] Guiso, Alfredo (2000): op.cit. p. 64.

[77] Martinic, Sergio (1997): *La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa.* Documentos, Nº 9, Santiago de Chile: CIDE.

## ***Guía de investigación***
*Educadores y estudiante*

Sugerimos realizar con los estudiantes las siguientes actividades:

1. Proponer a los estudiantes que redacten su autobiografía; luego, establecer unos parámetros temporales y espaciales en los cuales pueden ubicarse los hechos narrados por los estudiantes en su historia de vida.

2. Seleccionar un texto escrito preferiblemente de carácter literario; luego de ser leído de forma individual y de forma silenciosa, se le pide a cada estudiante que lo comente; tomar nota de las diferencias en las interpretaciones que hacen los estudiantes; analizar las razones por las cuales los estudiantes difieren en sus interpretaciones.

3. Describir varias situaciones concretas semejantes y a partir de ellas formular una generalización (proceso inductivo); luego hacer el ejercicio contrario: a partir de un concepto en particular, aplicarlo a situaciones concretas (proceso deductivo). Determinar cuál de los dos procesos resulta más agradable para cada estudiante.

# Conclusiones

*"Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que con ella cada una pronunciar su propia palabra"*.[78]

Larrosa nos señala cuál es la finalidad de todo proceso educativo: proporcionar a los estudiantes un conjunto de recursos para que ellos tomen entre sus manos la dirección de su trayectoria de vida. Lo que resta al educador es dar la palabra para que el estudiante pronuncie su propio pensamiento, no el que el educador posee ni el que aparece en los manuales escolares. Tarea difícil ésa de dejar a aquel que hemos acompañado y con quien hemos dialogado que se haga "autor" de su propia obra que es su vida.

Cada disciplina escolar ha tejido su propia trama de significación y en esa trama se ha ido incorporando el contexto y la cultura que le ha dado un sentido. Estudiar sociales, naturales o arte se convierte así en una aventura en la que vamos descubriendo y desentrañando las tramas que el lenguaje ha tejido en torno a la realidad, porque nuestra

[78] Larrosa, Jorge (2003): op.cit. p. 669.

realidad está cada vez más hecha de signos que tienen que ser interpretados y aprendidos para que podamos decir nuestra palabra.

Al considerar la lengua como eje transversal en el currículo escolar hemos reconocido que cualquier disciplina escolar necesita del dominio de competencias lingüísticas ya sea para adquirir información, interpretarla, analizarla, comprenderla o comunicarla. De allí la necesidad de ampliar la mirada que debemos dirigir al estudio de la lengua, porque el hecho de que los estudiantes dominen la gramática no será suficiente para que sepa hacer un uso adecuado en el desarrollo de esos "ejes procedimentales" de currículo.

Sin embargo, en esta ciudad que es el lenguaje, como afirmaba Wittgenstein, siempre surgen nuevas urbanizaciones y calles; también en el acto de pronunciar nuestra propia palabra innovamos, vamos construyendo nuevos signos para nuevas realidades o redescubrimos viejos signos con una mirada distinta. Por ello, es necesario cultivar esa capacidad de crear y recrear el lenguaje en el marco de una actitud reflexiva y abierta. Hasta cuando leemos en dos oportunidades un mismo libro nos encontramos con que no experimentamos lo mismo. Así nos lo hace saber el escritor colombiano Alvaro Mutis cuando afirma: "Cada lectura tiene un ámbito, una relación, un juego de preguntas y respuestas, por entero diferente de la anterior. Porque a medida que la vida nos va formando, también los libros nos van abriendo distintas perspectivas y más amplios horizontes o nos van cerrando puertas que antes nos conducían a paraísos o a infiernos que ya nos son vedados o aún no están listos para nuestra frecuentación.[79]

[79] Mutis, Alvaro (1999): *De lecturas y algo del mundo*. Bogotá: Editorial Seix Barral. p. 78.

# Glosario

**Cognición**
Utilizado por los psicólogos para designar los procesos de conocer que incluyen actividades como percibir, observar, identificar, describir, recordar, clasificar, razonar, analizar, resumir.

**Emancipación simbólica**
Término utilizado por Norbert Elias para explicar cómo la humanidad logró liberarse de la servidumbre de los códigos utilizados por los animales que utilizaban señales no aprendidas o movimientos del cuerpo para expresarse siempre vinculados a su propia situación momentánea.

**Epistemología**
Rama de la filosofía que estudia los problemas concernientes a la teoría del conocimiento: sobre el sujeto que conoce, el objeto mismo que es conocido, la operación de conocer y el resultado del proceso mismo de conocer.

**Estructuras significativas**
Está constituida por tres elementos: un signo (un sonido, un gesto) un referente (una cosa, un objeto real o imaginario) y una persona que relaciona ambos elementos cuando gesticula, habla o escribe. A la semántica le corresponde estudiar las relaciones entre los signos y los referentes. La pragmática estudia las relaciones entre los signos y sus intérpretes. La sintaxis se ocupa de las relaciones entre los signos en un sistema determinado.

**Filosofía del lenguaje**
Disciplina que estudia las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje y el mundo.

**Fenomenología**
Escuela filosófica que estudia los objetos tal como son dados a la conciencia cognoscente interesándose por extraer las características esenciales de las experiencias y de lo que experimentamos.

**Hermenéutica**
Es la ciencia y el arte de la interpretación. Se interesa por la comprensión de lo que hemos expresado en un texto.

**Inteligencias múltiples**
Para Gardner la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos. Este autor distingue siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal.

**Pensamiento concreto y Pensamiento formal**
Según la teoría de los estadios de Jean Piaget, el niño pasa del estadio sensoriomotor a la etapa del "pensamiento concreto" en la cual lleva a cabo operaciones directamente sobre datos de la realidad. Hacia los once años evolucionará hacia el pensamiento formal cuando realiza operaciones de segundo orden, es decir, sobre proposiciones que están basadas en datos de la realidad.

**Significación**
Proceso mediante el cual un objeto cualquiera puede ser empleado como signo de otra cosa por parte de una persona.

**Tejido simbólico**
La humanidad gracias al lenguaje ha ido tejiendo un universo simbólico que le permite comprender, interpreta, articular y organizar su experiencia acumulada por siglos como si fuese un tejido donde todos los elementos se entrelazan.

# Bibliografía comentada

**Conesa, Francisco y Nubiola Jaime (2002): *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Editorial Herder.**
Para estos autores la Filosofía del lenguaje gira en torno a la interpenetración entre pensamiento, lenguaje y mundo. Y desde esta óptima este libro es una guía que nos instruye sobre las actuales corrientes del pensamiento filosófico que estudian los procesos de significación. El primer capítulo trata sobre el signo lingüístico o la semiótica; la segunda parte sobre el significado o la semántica; la tercera parte sobre el acto significante o la pragmática. Dedica un una cuarta parte a la teoría de la interpretación o Hermenéutica. Y una quinta parte a la teoría del lenguaje religioso.

**Fernández Pérez, Milagros (1999): *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Editorial Ariel.**
Esta autora nos proporciona una mirada lingüística del problema en el capítulo 3, titulado "El lenguaje y su carácter simbólico": mediante los hechos de lengua transmitimos experiencias, sentimientos, fenómenos del mundo; estos hechos lingüísticos representan estas realidades. Por otra parte, en el capítulo 4 sobre "El lenguaje y su naturaleza neuropsicológica" nos explica las bases biológicas del lenguaje y justifica su naturaleza neuro-cerebral.

**López, Ángel y Gallardo, Beatriz (eds) (2005): *Conocimiento y Lenguaje*. Valencia: Universitát de Valencia.**
Este manual universitario de Lingüística General se aproxima al estudio del lenguaje como un fenómeno multidimensional: como fenómeno social, cultural, mental y biológico. Cada dimensión es desarrollada por un especialista. Además, trata las formas de lenguaje, los sentidos del lenguaje, los usos del lenguaje y las bases de la lingüística del texto.

# Bibliografía

**Arend, H.** (1993): *La condición humana.* Buenos Aries. Editorial Paidós.

**Berger, P. y Luckmann, T.** (1993): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

**Bruner, J.** (1988): *Desarrollo Cognitivo y educación*. Madrid. Ediciones Morata.

**Bruner, J.** (2001): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Editorial Narcea.

**Bruner, J.** (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

**De Bono, E.** (2003): "La enseñanza directa del pensamiento en la educación y el método CoRT". En Maclure, Suart y Davies, Peter (comps): *Aprender a pensar, Pensar en aprender*. Barcelona. Editorial Gedisa.

**De La Garanderie, A.** (2003): "Los procesos del pensamiento en el aprendizaje". En Maclure, Suart y Davies, Peter (comps): *Aprender a pensar, Pensar en aprender.* Barcelona. Editorial Gedisa.

**Calsamiglia, H. y Tusón, A.** (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona. Editorial Ariel.

**Conesa, F. y Nubiola,** J. (2002): *Filosofía del lenguaje.* Barcelona. Editorial Herder.

**Dinesen, I.** (2000): *Memorias de Africa.* España. Suma de Letras S.L.

**Elias, N.** (2000): *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural.* Barcelona. Ediciones Península.

**Evano, Ch.** (2006): *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en pedagogía.* Barcelona. Editorial GRAO.

**Fernández Pérez, M.** (1999): *Introducción a la Lingüística*. Barcelona. Editorial Ariel.

**Flavell, J.** (1968): *La psicología evolutiva de Jean Piaget.* Buenos Aires. Editorial Paidós.

**Frawley, W.** (1999): *Vigotsky y la ciencia cognitiva.* Barcelona. Editorial Paidós.

**Freire, P.** (1972): *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires. Editorial Siglo XXI argentina editores SA.

**Guiso, A.** (2000): "Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva". En *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Aportes, No. 53, Bogotá. Dimensión Educativa.

**Heller, A.** (1977): *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona. Editorial Península.

**Herrera Restrepo, D.** (1999): "Fenomenología y Hermenéutica". En *La Hermenéutica. Una aproximación necesaria desde la educación.* Bogotá. Dimensión Educativa.

**Kaufam, A. M. y Rodríguez, M. E.** (2001): *La escuela y los textos*. Madrid. Ediciones Santillana S.A.

**Kornhaber, M. y Gardner, H.** (2003): "El pensamiento crítico a través de las inteligencias múltiples". En Maclure, Suart y Davies, Peter (comps): *Aprender a pensar, Pensar en aprender.* Barcelona. Editorial Gedisa.

**Larrosa, J.** (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México. Fondo de Cultura Económica.

**López, A. y Gallardo, B. (eds**) (2005): *Conocimiento y Lenguaje.* Valencia. Universitát de Valencia.

**Maclure, S. y Davies, P. (comps)** (2003): *Aprender a pensar, Pensar en aprender.* Barcelona. Editorial Gedisa.

**Mahfuz, N**. (2002): *Hijos de nuestro barrio.* Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

**Mariño, G.** (2000): "Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural". En *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas.* Aportes, No. 53, Bogotá. Dimensión Educativa.

**Mariño, G**. (1994): "El diálogo cultural. Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. En *Pedagogía y Educación Popular.* Aportes No. 41.Bogotá. Dimensión Educativa.

**Martinic, S.** (1997): *La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa*. Documentos, Nº. 9, Santiago de Chile. CIDE.

**Merleau-Ponty, M.** (1945): *Phénoménologie de la perception.* Paris. Editions Gallimard.

**Mounin, G.** (1979): *LinguÍstica y Filosofía*. Madrid. Editorial Gredos.

**Mutis, A.** (1999): *De lecturas y algo del mundo.* Bogotá. Editorial Seix Barral.

**Piaget, J.** (2003): *La psicología de la inteligencia*. Barcelona. Editorial Crítica.

**Piaget, J. y otros** (1969): *Introducción a la Lingüística.* Buenos Aires. Editorial Prometeo.

**Prieto, L.** (1977): *Pertinencia y práctica. Ensayos de semiología*. Barcelona. Editorial Gustavo Gill S.A.

**Quinteros, G.** (editora) (1999): *Cultura Escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferrerio con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres.* México. Fondo de Cultura Económica.

**Ricoeur, P.** (2006): *Del texto a la acción.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

**Sardá Jorge, A. y Sanmartin Puig, N.** (2000): "Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias". En *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas.* No.18,3: 405-422 (http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v18n3p405.pdf (consultado 3 de f ebrero de 2007).

**Vigotsky, L.** (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Editorial Crítica.







IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje y Pensamiento